

De vet ikke hva en hytte er...

*En undersøkelse av hvordan en skole møter utfordringene rundt forståelse av fagtekster hos
minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet*

Cathrin Kaspersen



Masteroppgave i lesing og skriving i skolen

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Oversikt over masteroppgaven

ARBEIDSTITTEL:

En undersøkelse av hvordan *en* skole møter utfordringene rundt forståelse av fagtekster hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet.

PROBLEMSTILLING:

Hvordan tilrettelegges vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet?

AV:

Cathrin Kaspersen

EKSAMEN: Masteroppgave i lesing og skriving i skolen

SEMESTER: Våren 2012

STIKKORD:

Minoritetsspråklige

Tospråklig utvikling

Leseforståelse

Vokabular

Sammendrag

I kjølvannet av internasjonale og nasjonale leseprøver har norsk skole og leseopplæringen møtt hard kritikk. Særlig uttalt er det store gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner (Hvistendahl og Roe, 2009). Innføringen av lesing som *en* av fem grunnleggende ferdigheter i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 samordner nå norsk utdanningspolitikk med det som skjer i de fleste europeiske land, i et forsøk på bedre norske elevers leseferdigheter.

Forskning viser at barns tidlige vokabular i høy grad predikerer senere leseforståelse (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009; Aukrust & Lervåg, 2010; Biemiller, 2001; 2007; NRP, 2000), og skolene må derfor ta høyde for at det er store forskjeller i barns vokabular når de kommer til første skoledag. Tidlige forskjeller i vokabular vil fortsette å øke dersom det ikke iverksettes tidlige og effektive intervensjoner med tanke på å forebygge og jevne ut denne forskjellen. For mange elever med norsk som andrespråk representerer dette ekstra store utfordringer. De skal ikke bare lære de ordene som jevnaldrende majoritetsspråklige barn kan, de skal også holde tritt med dem i deres videre utvikling. Dette gir sterke signaler til skolene om at det allerede ved skolestart må foreligge en systematisk og helhetlig tilnærming til vokabular som en integrert del av undervisningen innenfor ulike tema og fag.

Denne studien har undersøkt hvordan en skole møter utfordringer rundt forståelse av lesing av fagtekster, nærmere bestemt hvordan skolen tilrettelegger vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Empiri er innhentet fra en skole med høy andel minoritetsspråklige elever. Det er benyttet semi-strukturert intervju og observasjon som metoder. Studien har en kvalitativ tilnærming med et ikke-eksperimentelt design. Utvalget består av tre lærere på mellomtrinnet og en person fra ledelsen.

Undersøkelsens hovedfunn viser at lærerne har et høyt fokus på ord og begreper i fagene, men det varierer hvordan de opplever skolens grunnlag for opplæringen. I undervisningen benyttes både direkte og indirekte metoder for læring av ord, men lite i kombinasjon. Lærernes grunnmetodikk utgjør ytterpunkter der undervisningen på den ene siden er monologisk og lærerstyrt med stor grad av direkte undervisning i vokabular, og på den andre siden dialogisk og autonomistøttende der ord læres insidentelt gjennom dialog og samhandling i klassen. Alle lærerne bruker i varierende grad drama, bilder, tekst, synonymer og homografer i arbeidet

med å utvikle vokabular og fremme leseforståelse, og er dermed godt forankret i NEIS-modellen. Det kan derfor konkluderes med at Våren skole langt på vei tilrettelegger for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Hver enkelt lærer har en særegen kvalitet i undervisningen; R1 med sin systematiske og direkte undervisning i ord, R2 gjennom visualisering og drama og R3 gjennom sin dialogisk grunnmetodikk.

Resultatene indikerer at det burde knyttes et tettere samarbeid mellom ledelsen og personalet for i større grad kvalitetssikre skolens felles grunnlag for opplæringen. Alle lærerne har sine styrker i undervisningen, men på forskjellige områder. En annen indikasjon er derfor at erfaringsdeling og observasjoner av hverandres undervisning innad og på tvers av team ville kunne bidra til å gjøre hverandre enda bedre og langt på vei sikre en variert og differensiert tilpasset norskopplæring i en språklig heterogen elevgruppe.

Forord

En lang, krevende, spennende og ikke minst lærerik prosess er over.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til takk til utvalgsskolen og lærerne som åpnet klasserommene sine for meg. Mine gode kolleger Tonje og Konstantin som stilte opp på prøveintervju. Familien min som har vært supertålmodig og forståelsesfull det siste halvåret.

Sist men ikke minst vil jeg takke min hovedveileder Jørgen Frost for konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntringer underveis, og biveileder May-Britt Monsrud for gode innspill.

Oslo, mai 2012

Cathrin Kaspersen

Innholdsfortegnelse

Oversikt over masteroppgaven	III
Sammendrag	V
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	IX
Liste over figurer	XII
1 Innledning	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.1.1 Hovedproblemstilling	1
1.1.2 Delproblemstilling	1
1.2 Bakgrunn for oppgaven	2
1.3 Oppgavens oppbygning	4
1.4 Redegjøring av begreper	5
1.5 Avgrensninger	6
1.6 Minoritetsspråklige elevers situasjon i Oslo-skolen	7
2 Teoretisk grunnlag	11
2.1 Oppgavens læringssyn, sosiokulturell teori	12
2.2 LK06 og lesing som grunnleggende ferdighet	14
2.2.1 Lesing på tvers av fag – en tverrfaglig kompetanse	15
2.2.2 “The gap”	16
2.3 Tospråklighet og tospråklig utvikling	17
2.3.1 Ulike typer tospråklighet	17
2.3.2 Tospråklig utvikling	19
2.3.3 Gjensidig avhengighetshypotesen	20
2.3.4 Terskelteorien	24
2.3.5 BICS og CALP	25
2.3.6 Kritikk	27
2.3.7 Sammenfatning	28
2.4 Lesing, leseforståelse og balansert leseopplæring	28
2.4.1 Avkoding	29
2.4.2 Leseforståelse	30
2.4.3 Balansert leseopplæring	35
2.4.4 Sammenfatning	36
2.5 Vokabular	36
2.5.1 Hva vil det si å kunne et ord?	37
2.5.2 Utvikling av vokabular	39
2.5.3 Vokabularets betydning for leseforståelse på andrespråket	41
2.5.4 Hvordan utvikle minoritetsspråkliges vokabular?	44

2.5.5	Tanker til slutt om vokabular.....	47
2.6	Utfordringer i leseutviklingen når norsk er andrespråket	48
2.6.1	Den første leseopplæringen.....	49
2.6.2	Den andre leseopplæringen og forståelse av fagtekster	51
2.6.3	Sammenfatning	53
2.7	Oppsummering av kapittel 2	53
3	Metode	55
3.1	Metode og design.....	55
3.1.1	Semi - strukturert intervju.....	55
3.1.2	Observasjon	56
3.2	Utvalg, reliabilitet og validitet	57
3.2.1	Valg av skole og informanter.....	57
3.2.2	Reliabilitet og validitet.....	58
3.3	Etikk	60
3.4	Oppsummering av metodologiske aspekter.....	61
3.5	Datainnsamlingen.....	61
3.5.1	Intervjuene gjennomføres.....	61
3.5.2	Observasjonene gjennomføres	63
3.5.3	Koding og analyse av datamaterialet.....	68
3.6	Sammenfatning	69
4	Resultater	70
4.1	Resultater fra dataanalysen av intervjuene.....	70
4.1.1	Skolens grunnlag for opplæringen.....	71
4.1.2	Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring av minoritetsspråklige	73
4.1.3	Leseforståelse	75
4.1.4	Vokabular	75
4.1.5	Tilrettelegging for vokabularutvikling og leseforståelse i undervisningen	76
4.1.6	En sammenligning av informantene.....	78
4.1.7	Om Våren skole fra ledelsens perspektiv.....	79
4.2	Resultater fra observasjonene	79
4.2.1	Observasjon av R1, Geir.....	80
4.2.2	Observasjon av R2, Greta	80
4.2.3	Observasjon av R3, Rigmor.....	82
4.3	Sammenfatning av resultater	83
5	Drøfting av resultater i lys av teori.....	85
5.1	Hvordan tilrettelegges vokabularutvikling?	85
5.1.1	Skolens grunnlag for opplæringen.....	85
5.1.2	Tilpasset opplæring og særskilt norskopplæring	87
5.1.3	Leseforståelse	91
5.1.4	Vokabularutvikling i undervisningen	93
5.1.5	Oppsummering	96
5.2	En vurdering av studiens styrker og begrensninger	97
5.2.1	Begrensninger.....	97

5.2.2	<i>Styrker</i>	98
5.2.3	<i>Sammenfatning</i>	98
5.3	Pedagogiske implikasjoner	99
Litteraturliste		101
Vedlegg		107

Liste over figurer

Figur 2.1: Dual-isfjellmodellen	s. 21
Figur 2.2: Terskelteorien	s. 24
Figur 2.3: En forståelsesmodell (Rand Reading Study Group, 2002)	s. 32
Figur 2.4: Strategier for ordlæring	s. 40
Figur 2.5: NEIS-modellen (Øzerk, 2010)	s. 47
Figur 3.1: Transkripsjonsnøkkel	s. 63
Figur 3.2: Kriterier for kvaliteter på dialogen (Klein, 2003)	s. 66
Figur 4.1: En sammenligning av informantene	s. 78

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Temaet i denne oppgaven er minoritetsspråklige elever i norsk skole, og hvordan det tilrettelegges for vokabularutvikling og leseforståelse i undervisningen.

Vokabular er et stort og viktig område innen leseforskning, og det foreligger mye forskningsbasert kunnskap om vokabularets betydning for leseforståelse og hva som er god undervisning i vokabular. Samtidig vet en mindre om *hvordan* denne kunnskapen omsettes til praksis. Derfor ønsker jeg å rette et særlig fokus mot vokabularundervisning i klasserommet og fordi jeg herved mener jeg vil kunne si noe viktig om skolens måte å håndtere minoritetsspråklige elevers læringssituasjon på.

1.1.1 Hovedproblemstilling

Dette leder frem til oppgavens overordnede arbeidstittel:

En undersøkelse av hvordan *en* skole møter utfordringene rundt forståelse av fagtekster hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet.

Hovedproblemstillingen belyses med utgangspunkt i intervju av avdelingsleder og tre lærere på mellomtrinnet, observasjoner av fem timer med undervisning, og relevant teori. For å avgrense hovedproblemstillingen har jeg valgt å fokusere på vokabular, et språkområde forskning viser er svært viktig for utvikling av elevers leseforståelse.

1.1.2 Delproblemstilling

Følgende delproblemstilling blir derfor drøftet:

Hvordan tilrettelegges vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever i klasserommet?

Her er det konkrete beskrivelser og gjengivelser av observasjonene, som sammen med intervjuene, teori og tidligere forskningsresultater, danner grunnlaget for oppgavens drøftingsdel. Resultatene kan ikke generaliseres til en større populasjon, men er kun gyldig for denne skolen.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Jeg har jobbet 10 år på mellomtrinnet i Oslo-skolen, og opplever en stadig økning av barn som kommer til skolen med store variasjoner i språk og språklige ferdigheter. En spennende og givende jobb har også sine utfordringer, og det som kanskje utfordrer meg mest som lærer er å få til en tilfredsstillende tilrettelegging og differensiering av undervisningen generelt. Elevene på nåværende skole/arbeidsplass utgjør en heterogen gruppe som representerer forskjellige morsmål, og morsmålsferdighetene varierer samtidig som de norskspråklige ferdighetene er varierende. Det er store forskjeller i sosioøkonomisk familiebakgrunn, i forhold til om barna har gått i barnehage eller ikke, hvor lenge de har bodd i Norge og om de har skolebakgrunn fra hjemlandet sitt. Alle disse faktorene virker inn på elevenes språklige utvikling og forutsetninger for læring gjennom hele skoleløpet, sammen med skolens samlede kompetanse og øvrige pedagogiske plattform for opplæringen.

Jeg har valgt å ha fokus på de minoritetsspråklige barna i norsk skole, nærmere bestemt på grunnskolens mellomtrinn. Mange av disse elevene klarer seg bra gjennom skoleløpet, men langt fra alle har utviklet tilstrekkelige ferdigheter på andrespråket til at de får utbytte av undervisningen, til tross for gode språklige og kognitive ressurser. Dette gjør seg utslag i store forskjeller i skoleprestasjoner mellom elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som morsmål (NOU¹, 2010). Det anslås at det tar mellom 5 og 7 år for barn og unge å utvikle tilstrekkelige ferdigheter på andrespråket i forhold til å kunne følge opplæringen på samme nivå som jevnaldrende ettspråklige (Bakken, 2007; Cummins, 2000). Cummins (2000) skiller mellom det han kaller hverdagsspråk som barn lærer relativt raskt, og et mer akademisk språk som i økende grad vil bestå av en mer kontekstuavhengig språkbruk. Minoritetsspråklige elever som på grunn av svake norskspråklige ferdigheter har hatt en mangelfull faglig utvikling i grunnopplæringen, eller minoritetsspråklige som ankommer Norge senere i skoleløpet, opplever store utfordringer i forhold til å forstå og lære av en stadig mer abstrakt og akademisk muntlig og skriftlig kommunikasjon på mellomtrinnet. Dette forholdet tror jeg mange som underviser på mellomtrinnet har erfart. I noen tilfeller har jeg blitt ”lurt” av minoritetsspråklige elevers tilsynelatende velutviklede muntlige språk (flyt, syntaks og vokabular) og det har tatt tid å skjønne at eleven faktisk har strevd med å forstå og lære av læreboktekstene. Motsatt har jeg opplevd at elevens evne til å uttrykke forståelse har vært så

¹Norges offentlige utredninger, hentet 12.03.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dok/nouer.html?id=1767>

begrenset at den har skjult en dypere forståelse. Andre ganger har jeg vært i tvil om elevens vanske er en normal del av en tospråklig utvikling eller om den skyldes en spesifikk språkvanske. Følelsen av å skyte litt i blinde i et forsøk på å tilpasse og tilrettelegge undervisningen har nok vært reell, og skolen for øvrig har i liten grad lykkes med å få til et systematisk og helhetlig samarbeid mellom kontaktlærere, tospråklige lærer, sno-lærere og faglærere. En konsekvens av svake norskspråklige ferdigheter ved skolestart kan, til tross for at elevene innehar gode kognitive og språklige ressurser, føre til en mangelfull faglig utvikling og tilbud om spesialundervisning i stedet for en bedre tilpasset opplæring med tilbud om tospråklig fagopplæring eller norsk som andrespråk (Monsrud, Bjerkan & Thurmann-Moe, 2011; August, Carlo, Dressler & Snow, 2005). Monsrud et al. (2011) peker på at det er en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisningen, noe tall fra NOU-rapporten (2010²) også bekrefter. I 2009 var andelen minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn som mottok spesialundervisning 10,5 prosent, sammenlignet med 7,4 prosent av elever med norsk bakgrunn (NOU, 2010). Det er spesielt to forhold relatert til dette jeg som lærer opplever utfordrende. Det ene er kunnskap om hvordan tilrettelegge og tilpasse undervisningen på en måte som favner om minoritetsspråklige elever med svake norskspråklige ferdigheter. Det andre er å vite hva jeg skal se etter for å kunne skille eventuelle spesifikke vansker med språk fra de utfordringene som utgjør en naturlig del av en andrespråkutvikling. I kapittel 2.5 kommer jeg nærmere inn på utfordringer ved lesing når andrespråket er norsk.

Jeg tenker at usikkerhet og manglende kunnskap rundt opplæringen av minoritetsspråklige er utbredt på mange skoler, og at mange lærere med meg stiller seg spørsmål om hvordan de kan skape de beste betingelsene for undervisningen i klasserommet. Dersom skolens ledelse og lærere ikke innehar tilstrekkelig kunnskap om slike forhold, kan det medføre at opplæringen blir preget av tilfeldigheter, liten grad av systematikk og manglende kvalitetssikring av undervisningen lokalt på skolen. Elevene bør derimot sikres et likt tilbud gjennom hele skoleløpet gjennom økt kunnskap og kompetanse på alle plan: statlig, kommunalt og lokalt på den enkelte skole. Dette er nødvendig for å kunne tilpasse undervisningen og tilrettelegge for optimale læringsbetingelser i klasserommet. Min motivasjon og bakgrunn for å skrive denne oppgaven er derfor å lære mer om hvordan undervisningen kan optimaliseres slik at den bedre

² Hentet 30.03.12 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/6.html?id=606186>

ivaretar og utvikler minoritetsspråklige elevers ferdigheter på andrespråket. Kunnskap om hva som ligger til grunn for et godt læringsutbytte er avgjørende for å forebygge vansker og minske forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgavens hovedfokus er som nevnt på hvordan skolen kan tilrettelegge for utvikling av forståelse og vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever i klasserommet. Lesing av fagtekster er utgangspunktet for mange aktivitetene i skolen, og forskning viser at vokabular spiller en spesielt betydningsfull rolle for innholdsforståelsen. For minoritetsspråklige elever med et svakt utviklet andrespråk og et begrenset vokabular på første- og/eller andrespråket vil skolens fagtekster og kommunikasjon representere en stor utfordring i forhold til forståelse. Når all opplæring skjer på elevens andrespråk stiller dette store krav til undervisningens form og innhold, både i begynneropplæringen og den andre leseopplæringen. Lærerens kunnskap om hva som er gode betingelser for opplæring av minoritetsspråklige elever i klasserommet er avgjørende for å kunne tilrettelegge for deltakelse og læring for alle elever.

Oppgaven er bygd opp av fem hovedkapitler:

Kapittel 1 er en introduksjon til oppgavens teoridel, og omhandler begrunnelser for valg av tema, redegjørelser av sentrale begreper, begrensninger relatert til oppgavens tema og bakgrunnstall fra Oslo-skolen.

Kapittel 2 innledes med å se på oppgavens læringssyn, fulgt av lesing som grunnleggende ferdighet i Læreplanverket for LK06 (2.2). Videre omhandler 2.3 tospråklighet og tospråklig utvikling, etterfulgt av en lese-teoretisk del (2.4) som tar for seg avkoding og leseforståelse. Vokabular er en viktig komponent for både avkoding og leseforståelse, og blir nærmere omtalt i kapittel 2.5. Teoridelen avsluttes med en gjennomgang av hvilke utfordringer minoritetsspråklige kan møte i lesingen når andrespråket er norsk (2.6), fulgt av en sammenfatning av teorigjennomgangen (2.7).

Kapittel 3 omhandler studiens metodiske tilnærming, beskrivelse av utvalg, tilgang til utvalgsskolen, studiens datamateriale og analysetilnærming. Til slutt presenteres noen tanker knyttet til studiens validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra intervjuene og observasjonene. De blir presentert som oppsummeringer, og kan leses i sin helhet i vedlegget.

Til slutt, i kapittel 5, blir resultatene fra den empiriske studien drøftet i lys av teorigjennomgangen. Avslutningsvis følger en vurdering av studiens begrensninger, etterfulgt av noen tanker vedrørende pedagogiske implikasjoner.

1.4 Redegjøring av begreper

Opplæringsloven § 2-8 definerer elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk. I NOU (2010) Mangfold og mestring forstås også elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk (jf. opplæringsloven § 2-8 og 3-12 og privatskoleloven § 3-5). Denne definisjonen legges også til grunn for min oppgave, som omhandler vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever.

NOU (2010) aktualiserer utfordringer rundt begrepet minoritetsspråklig, og peker på at begreper som *flerspråklig* og *tospråklig* er positive betegnelser som i større grad burde brukes. Dette henger sammen med at disse begrepene uttrykker en kompetanse hos barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn. Barn med *et annet morsmål enn norsk* er et annet begrep de fremhever som positivt da det uttrykker at barnet har utviklet et fullverdig førstespråk, samtidig som utfordringen rundt opplæringssituasjon på andrespråket kommer frem (NOU, 2010).

SSB³ gikk i 2008 bort fra begrepet minoritetsspråklig, og bruker betegnelsene *innvandrere* og *norskfødte med innvandrerforeldre* om personer med to utenlandsfødte foreldre som henholdsvis selv har innvandret eller er født i Norge. Om majoritetsbefolkningen bruker de *født i Norge med to norskfødte foreldre* (hentet 28.03.12). NOU (2010) definerer begrepene morsmål, første -, og andrespråk i tråd med Øzerks (2003, s. 73) definisjoner:

Det språket barna har tilegnet seg først og bruker fortsatt, blir betraktet som barnets morsmål. Når barnets førstespråk og det omkringliggende samfunnets, storsamfunnets, språk ikke er det samme, hvilket er en typisk situasjon for språklige minoriteter i Norge, møter barna storsamfunnets språk, norsk, som andrespråk.

³ Statistisk sentralbyrå

I NOU (2010)⁴ defineres tospråklig som “en person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk.”.

Her er kanskje betegnelsen flerspråklig i mange tilfeller like riktig å bruke. Barn kan for eksempel ha flere morsmål i tillegg til at de lærer storsamfunnets språk som sitt andrespråk. Det er vanlig å skille mellom suksessiv og simultan tospråklighet. Suksessiv tospråklighet er når innlæringen av andrespråket (majoritetsspråket) begynner etter utviklingen av førstespråket (minoritetsspråket), og simultan tospråklighet er når begge språkene læres samtidig (Øzerk, 2003; Golden, 2009). Monsrud, Bjerkan & Thurmann-Moe (2010) antar at de fleste minoritetsspråklige barn befinner seg i en suksessiv tospråklig utvikling. I denne oppgaven omtales minoritetsspråklige og tospråklige barn med samme betydning, og handler om barn med en suksessiv tospråklig utvikling. Majoritetsspråklige barn omtales synonymt med ettspråklige barn. Førstespråk og andrespråk benevnes henholdsvis S1 og S2.

Begrepet tospråklig nyanseres ytterligere i teoridelens kapittel 2.2.

Det må også nevnes at innen litteraturen brukes alle de nevnte begrepene forskjellig (noe som vil bli drøftet i metodekapitlet under begrepsvaliditet), og at begreper som omhandler språk og læring er dynamiske og betegner prosesser som er i en kontinuerlig utvikling. Lesing, leseforståelse og vokabular er omfattende begreper som vil bli redegjort for i oppgavens teoridel (kapittel 2.4 og 2.5).

1.5 Avgrensninger

Problemstillingen etterspør hvordan det tilrettelegges for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. De empiriske undersøkelsene relateres til undervisningssituasjonen på grunnskolens mellomtrinn. Utvikling av leseferdigheter og leseforståelse, teori om tospråklig utvikling og vokabularutvikling er kjerneområder i denne oppgaven, sett i lys av lesing som grunnleggende ferdighet gjennom hele skoleløpet.

Det er mange faktorer som kan virke inn på barns utvikling av vokabular. Oppgavens tidsbegrensning og omfang gjør at det imidlertid ikke er rom for å drøfte alle relaterte temaer

⁴Hentet 12.02.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/3/4.html?id=606160>

på en fullgod måte. Jeg kommer derfor ikke til å gå i dybden på sentrale faktorer som hjemmets språkmiljø, tidspunkt for språktilegnelse, barnehagebakgrunn, språkblanding hos barnet og i familien (kodeveksling), myter til alder og det å ”snakke flytende”, fordeler ved å være tospråklig kontra språkforsinkelser, språks oppbygning og likhet (kognater), polariseringstendenser i forhold til skoleprestasjoner, immigrasjonshistorie og oppholdstid, holdninger til minoriteter og minoritetsspråket i vertslandet og beskyttelse i minoritetskulturen, og minoriteters økonomiske situasjon i vertslandet. Alle nevnte områder er variabler som kan påvirke en tospråklig utvikling og utvikling av vokabular (både indirekte og direkte). Noen av områdene vil dog nevnes der det er relevant i resultatdrøftingen. Lesemodeller vil bli skissert uten å gå i dybden på alle komponentene som virker sammen i leseprosessen, men blir gjort for å forankre problemstillingen til vokabularets betydning for leseforståelse. Motivasjon og bakgrunnskunnskap er også to store og viktige områder som blir gjort rede for i begrenset omfang, det samme gjelder tospråklig opplæring og ulike opplæringsmodeller.

Oppgavens empiriske del har også relativt store begrensninger, da det skulle vært ønskelig å ha brukt mer tid på observasjonene i klasserommet. Det hadde også vært hensiktsmessig med et større utvalg med tanke på generalisering av resultatene. Disse forholdene blir nærmere omtalt i kapittel 5.2.

1.6 Minoritetsspråklige elevers situasjon i Oslo-skolen

Nøkkeltall fra Statistisk sentralbyrå⁵ (pr. 01.01.11) viser at på landsbasis er det 500 000 innvandrere i Norge, derav 100 000 personer som er norskfødte med innvandrerforeldre. Dette utgjør 12,2 % av befolkningen. I Oslo er situasjonen annerledes. Der utgjør innvandrerne 28 % av befolkningen, noe som tilsvarer 170 200 personer. Disse tallene forventes å øke i årene fremover, og Statistisk sentralbyrå (2012) anslår at oppimot halvparten av Oslos befolkning har innvandrerbakgrunn i 2040.

Mottaksgrupper og alfabetiseringsgrupper er det første opplæringstilbudet for nyankomne elever med svake eller ingen kunnskaper i norsk. Mottaksgruppene er for elever som har gått

⁵ Hentet 29.03.12 fra <http://www.ssb.no/innvandring/>

på skole i utlandet, mens alfabetiseringsgruppene er for elever som ikke tidligere har gått på skole/skolebakgrunn fra hjemlandet (Utdanningsetaten).

I Opplæringsloven § 2-8⁶ (vedlegg 3) om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter står som følger:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Det må vurderes individuelt hvorvidt en elev har behov for slik opplæring, i hvilket omfang og hvor lenge (min tilføyelse), for å kunne følge ordinær undervisning i klasserommet (NOU, 2010). Tall fra grunnskolens informasjonssystem på internett, GSI⁷, viser at det i inneværende skoleår er 58 388 elever i grunnskolen i Oslo (GSI 2011-2012). Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk utgjør 22 519 elever (40,6%). Av disse elevene har 14 128 elever i Oslo-skolen vedtak om særskilt norskopplæring, derav 102 elever har vedtak om morsmålsopplæring, 492 elever har vedtak om morsmål-, og tospråklig fagopplæring og 2746 elever har vedtak om tospråklig fagopplæring (Fakta og nøkkeltall 2011-2012, Utdanningsetaten⁸).

Tall fra Statistisk sentralbyrå⁹ (2012) sier at i Oslo er 70 % av innvandrerne og deres norskfødte barn fra land i hovedsakelig Sør-Amerika, Afrika og Asia. En oversikt på Utdanningsetatens nettside¹⁰ viser at det blir gitt morsmåls-, og/eller tospråklig fagopplæring på 26 forskjellige språk i Oslo-skolen pr. 1.10.2011, der urdu utgjør den største språkgruppen tett fulgt av somalisk og arabisk. Punjabi, tyrkisk, kurdisk, tamil og vietnamesisk er språk som kommer på plassene bak. Elever som har rett til særskilt norskopplæring etter opplæringsloven § 2-8, skal få opplæring etter tilpasning til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter¹¹ (NOU¹², 2010). Det er også

⁶Hentet 27.04.12 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>

⁷Hentet 28.03.12 fra <https://www.wis.no/gsi/tallene>

⁸Hentet 28.03.12 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=10160>

⁹Hentet 21.03.12 fra <http://www.ssb.no/forskning/artikler/2012/3/1331560369.32.html>

¹⁰Hentet 10.04.12 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=10160>

¹¹Hentet 10.04.12 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=75431>

¹²Hentet 23.03.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/9.html?id=606242>

utarbeidet en læreplan i morsmål for språklige minoriteter¹³. Utdanningsdirektoratet har utviklet en veileder i språkkompetanse i grunnleggende norsk tilknyttet de to læreplanene. Felles for planene er at de kun skal benyttes frem til elevene kan følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Læreplanene er nivåbaserte (3 nivå), aldersuavhengige og gjelder derfor for elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn. Før opplæringen starter, må det vurderes og tas standpunkt til hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i for den enkelte elev.

Læreplanen i grunnleggende norsk henvender seg til en svært sammensatt elevgruppe. Noen begynner på skolen i første klasse uten tilstrekkelige norskkferdigheter, mens andre kommer til Norge i løpet av skolealderen. Ikke alle har skolebakgrunn fra hjemlandet sitt til tross for alderen. Noen kommer til skolen med flere år i norsk barnehage, mens andre ikke har barnehagebakgrunn og et begrenset utviklet andrespråk. Elevene vil altså ha ulik alder og være på ulike nivå språklig og kognitivt når de starter opplæringen etter denne planen, og derfor trenge ulik tid for å utvikle andrespråket til et funksjonelt nivå (NOU, 2010).

Det er store forskjeller mellom fylkene i hvilket opplæringstilbud de minoritetsspråklige elevene får, og antall elever som får undervisning etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Dette er både et resultat av at antallet minoritetsspråklige elever varierer mellom fylkene, men også at skoleeier velger å gi elevene tilpasset opplæring innenfor den ordinære læreplanen i norsk. Et eksempel på det er Oslo, der mange av elevene er minoritetsspråklige. Oslo kommune er en av de kommunene som har vedtatt at elevene skal følge ordinær læreplan i norsk med tilpasninger og har siden 2006 fulgt Oslo-prosjektet «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis», senere endret til »Forsterket tilpasset norskopplæring». Dette ble gjort på bakgrunn av lite tilfredsstillende resultater for elever som fulgte Læreplan i norsk som andrespråk (NOU, 2010). Når det gjelder tospråklig fagopplæring og morsmålsstøttet undervisningen konkluderer Ryen, Wold og Pastoor (NOU, 2010) i en undersøkelse fra 2008 med at morsmålundervisning generelt har en svak posisjon i Norge, og at i Oslo-skolen er denne ressursen både lite og tilfeldig brukt i lese- og skriveopplæringen og til fagspråklig utvikling. I NOVA-rapporten 10/07 gis det en oversikt over språklige og faglige effekter av språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Morsmålsopplæring blir betydelig vektlagt,

¹³Hentet 10.04.12 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=75942>

men også betydning av særskilt norskopplæring og barnehagegang. Det pekes på mange metodologiske svakheter ved studier innen skandinavisk og nord-amerikansk forskning, og det foreligger store variasjoner i resultatene knyttet til i hvilken grad det er mulig å påvise positive effekter av å ta i bruk elevenes morsmål. Et felles og entydig funn er at det ikke er funnet noen negative resultater i forbindelse med morsmålsopplæring. Bakken (NOVA, 2007) konkluderer i sin rapport med kjernen i denne debatten:

En sentral innsikt fra forskningen er at det å ta i bruk morsmålet i undervisningen, verken som opplæring i morsmålet eller som fagopplæring på morsmålet, i seg selv garanterer suksess. Hvorvidt slike opplæringsmodeller virker prestasjonsfremmende eller ikke er betinget av en rekke forhold, blant annet at det tospråklige tilbudet er en integrert del av skolens virksomhet, samt at tilbudet drives av kvalifiserte lærere. I tillegg kreves et langsiktig pedagogisk arbeid, hvor elevene uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn tilbys en opplæringssituasjon der de har grunnleggende forutsetninger for å få med seg innholdet i undervisningen. Det grunnleggende pedagogiske poenget om at skolen må tilpasses slik at den enkelte elev forstår hva læreren sier, peker i retning av at lærerens kompetanse er vesentlig for å sikre at minoritetsspråklige elever skal få et fullverdig utbytte av å gå i norsk skole.

2 Teoretisk grunnlag

I det følgende vil seks områder vektlegges, som bakgrunn for oppgavens drøftingsdel:

- Presentasjon av oppgavens læringssyn, sosiokulturell teori (2.1)
- Lesing som grunnleggende ferdighet (2.2)
- Tospråklighet og tospråklig utvikling (2.3)
- Lesing, leseforståelse og balansert leseopplæring (2.4)
- Vokabular og forskning på vokabularets betydning for leseforståelse (2.5)
- Utfordringer i leseutviklingen når norsk er andrespråket (2.6)

Første del av oppgavens teoridel gir en kortfattet presentasjon av oppgavens læringssyn (2.1). Et sosiokulturelt læringssyn utgjør det teoretiske grunnlaget for studiens undersøkelser, og gjenspeiler hva som ligger til grunn for en god undervisning. Jeg kan dermed relatere mine funn fra intervjuene og observasjonene til et sosiokulturelt syn på læring.

Det andre området (2.2) dreier seg om overordnede føringer på nasjonalt plan, der jeg ser nærmere på (innføringen av) lesing som grunnleggende ferdighet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (videre kalt LK06). Vi lever i et kunnskapssamfunn som på mange måter er skriftspråklig basert, der både skole, arbeidsliv og deltakelse i samfunnet stiller høye krav til det å inneha en god og funksjonell lesekompetanse (og god muntlig kommunikasjonsevne). Resultatene fra de store internasjonale leseundersøkelsene PISA¹⁴ og PIRLS¹⁵ på 2000-tallet har skapt interesse for hvordan norske elever hevder seg i lesing internasjonalt, og bidratt til å rette et økt skolepolitisk fokus på den leseopplæringen som skjer i skolen. Det å se lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag, i et livslangt perspektiv, er et viktig bakgrunnsteg for oppgaven.

Deretter, som punkt tre, vil jeg gå inn på hva som ligger i å være tospråklig og gjøre rede for teori jeg anser som viktig for å forstå sentrale prosesser som pågår i en tospråklig

¹⁴ PISA er en forkortelse for Programme for International Student Assessment

¹⁵ PIRLS er en forkortelse for Progress In Reading Literacy Study

utviklingssituasjon (2.3). Det finnes flere teoretiske perspektiver på overføring av ferdigheter mellom morsmålet og andrespråket, og disse vil kort bli nevnt. Jeg har valgt å legge hovedvekten på Cummins teorier om sammenhengen mellom S1 og S2.

Det fjerde området handler om lesing og betydningen av leseforståelse for en fremgangsrisk skolefaglig utvikling (2.4). Minoritetsspråklige elever utvikler ofte gode lesetekniske ferdigheter, men utfordres på innholdsforståelsen (som kan være både kulturelt og språklig betinget). Det er spesielt ved overgangen til mellomtrinnet i møte med stadig mer avanserte fagtekster at dette blir synlig. Jeg vil derfor kort se på hva som er viktig å vektlegge i begynneropplæringen for å lykkes med det som kalles “den andre leseopplæringen”. Hovedvekten vil ligge på avkoding og forståelse, som knyttes til en interaktiv lesemodell og balansert leseopplæring. Videre vil jeg presentere en leseforståelsesmodell og noen sentrale strategier for forståelse knyttet til resiprok undervisning.

Det femte temaet dreier seg om vokabular og utvikling av vokabular (2.5). Her vil jeg se på ulike måter å undervise og lære vokabular på, samt forskning som viser vokabularets betydning for utvikling av leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Selv om den empiriske delen av oppgaven har fokus på L2 elever på mellomtrinnet, er det mye forskning som omhandler elever på lavere klassetrinn. Denne forskningen er likevel relevant å ta med, da førskolebarns vokabular viser seg å korrelere med barnas leseforståelse på mellomtrinnet og videre oppover i klassetrinnene (Snow, Tabors og Dickinson, 2001; Biemiller, 2001, 2007; August, Carlo, Dressler & Snow, 2005).

Teoridel seks tar for seg hvilke utfordringer minoritetsspråklige kan møte i leseutviklingen når andrespråket er norsk (2.6). Noen ganger kan det være vanskelig vurdere om elevene har behov for særskilt norskopplæring (§ 2-8, vedlegg 3) eller spesialundervisning (§ 5-1), og det er derfor viktig at lærere kjenner til sentrale områder som kan være vanskelig i norsk som andrespråk og som er en naturlig del av en tospråklig utvikling. En sammenfatning av kapittelet i sin helhet følger i kapittel 2.7.

2.1 Oppgavens læringssyn, sosiokulturell teori

I sosiokulturell teori er læring knyttet til praksisfellesskap. Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en sosial kontekst der dialog og samspill sees som grunnleggende

forutsetninger for læring (Dysthe, 2001). Det å *kunne noe* blir nært knyttet til deltakelse i et læringsfellesskap og individets evne til å delta i dette. Elevene kan utfordre, utfylle og komplettere hverandre gjennom læringsprosessen (Dysthe, 2001), og lærerens oppgave blir å organisere ulike aktiviteter, følge opp underveis og vurdere elevene over tid. Dette medfører at læreren må pendle mellom rollene som fagautoritet og deltaker. Barnet som aktør i egen læring ble først beskrevet av Vygotsky (1978), der han la betydelig vekt på interaksjonen mellom den voksne og barnet. Pnina Klein (2003) legger vekt på den voksne som veileder og støtte i barnets gradvise mestrings- og læringsprosess. Støtten skal bidra til at eleven får utnyttet sine egne ressurser slik at de opplever faglig progresjon og utvikling, og skal være tilpasset den enkelte elev. Dette samarbeidet mellom lærer og elev kan skje i en-til-en situasjoner men kan også rettes mot klassen og samspillet der. Sentrum for lærerens aktivitet er i begge tilfeller elevens læring (Frost, 2003). Samspillet med barna preges av gradert støtte i form av å stille spørsmål, foreslå løsninger, gi små hint og oppmuntre i forsøk på å få elevene til å reflektere, utdype, omformulere, presisere og utvikle sine tanker og ideer (Klein, 2003; Frost, 2003). Frost understreker at slike læringsdialoger gir grunnlag for utvikling av mer selvstendige arbeidsmåter hos elevene fordi læreren bygger videre på det eleven kan, og at dersom læreren følger dette prinsippet i sin måte å møte elevene på blir undervisningen mer dialogisk (Frost, 2009).

Kvaliteten i samspillet mellom den voksne og barnet (her: lærer og elev i klasserommet) er avgjørende for at eleven skal utvikle gode forutsetninger for læring, mestringsfølelse og språk. Kleins tanker om mediert læring (Klein, 2003) kan sees i sammenheng med både Vygotskys (1987) teori om barnets nærmeste utviklingssone og LK06 ufravikelige krav om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring dreier seg ikke om hva eleven allerede kan, men om hva eleven kan mestre med støtte fra en mer kompetent person (medelev, lærer, forelder). I skolen er det lærerens oppgave å undervise på en måte som bygger bro mellom det som skal læres og barnets mestringsnivå slik at det kontinuerlig tilrettelegges for både mestring og utvikling innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Støtten som gis er imidlertid både situasjonsavhengig og dynamisk, og endrer seg hele tiden i takt med elevens utvikling (Frost, 2003). Frost (1999) sier at mediert læring finner sted gjennom et nært samarbeid mellom lærer og elev, og et viktig poeng i mediert læring er at barnets respons på gitt undervisning regulerer den videre læringsprosessen. Denne tankegangen har sitt utgangspunkt i en dynamisk kartleggingstradisjon, som handler om å alltid tilby støtte på laveste nivå for å se om det er tilstrekkelig for at eleven skal mestre oppgaven, før eventuelt mer omfattende støtte

gis (Frost, 2003; 2009). Denne måten å jobbe på kalles respons to intervention, og flytter fokuset fra individet til systemet rundt eleven og samspillet som oppstår mellom eleven og opplæringen i klasserommet (Frost, 2009). Elevens læring er hovedfokus, og det er lærerens ansvar å følge med på elevens utvikling for å kunne tilpasse og intensivere undervisningen ut fra en kontinuerlig vurdering av elevens reaksjon på undervisningen som gis. Ut fra et sosiokulturelt syn på læring tillegges altså lærer og medelever stor betydning som mediatorer (Frost, 1999), og i denne oppgaven ligger sosiokulturell teori til grunn for å forstå hvordan læringsredskaper kan mediere elevenes kunnskapsutvikling.

2.2 LK06 og lesing som grunnleggende ferdighet

Innføringen av fem grunnleggende ferdigheter¹⁶ har stilt skolene ovenfor nye utfordringer, og LK06 skiller seg betydelig fra tidligere læreplaner på spesielt to områder. Det ene er forsøket på å definere og beskrive faglig progresjon og sammenheng gjennom hele utdanningsløpet, og det andre er innføringen av grunnleggende ferdigheter som læringsmål i alle fag (Skjong, 2011). Skjong (2011) sier at dette er i samsvar med skoleutvikling i hele den vestlige verden, og at norsk utdanningspolitikk nå samordnes med det som skjer i de fleste europeiske land. LK06 retter dermed oppmerksomheten både mot begynneropplæringen og det som kalles den andre leseopplæringen leseopplæringen. Læring i et livslangt perspektiv handler om å utvikle og styrke elevenes kompetanse fra de starter på skolen i 1.klasse og til de går ut av skolen 12 år senere, og gjør alle lærere til leselærere i sine fag. Kjell Lars Berge (Berge, 2007) siterer tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal og hans uttalelser om at de grunnleggende ferdighetene utgjør selve kjernen i LK06: “Disse ferdighetene er den basis hver og en av oss må ha for å kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn og for å kunne lykkes i skole, arbeid og fritid”. Selve idéen om grunnleggende ferdigheter er forøvrig ikke et norsk fenomen, men kommer hovedsakelig fra OECD¹⁷'s arbeid med å utvikle de kjernekompetansene som trengs for å kunne leve et vellykket liv i et samfunn som fungerer godt (Roe, 2008). Lesingens rolle i et livslangt perspektiv er sterkt vektlagt i OECDs definisjon av lesekompetanse, og ligger også til grunn for LK06: “Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere

¹⁶ De fem grunnleggende ferdighetene i LK06: Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og kunne bruke digitale verktøy

¹⁷ OECD er en forkortelse for Organisation for Economic Co-operation and Developments

over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.” (OECD, 2007, s.10, ref. i Roe, 2008, s.190).

2.2.1 Lesing på tvers av fag – en tverrfaglig kompetanse

I LK06 er lesebegrepet definert som en sammensatt kompetanse som omhandler evne til å kunne hente ut informasjon av en tekst, tolke og trekke slutninger, og til å reflektere over og vurdere form og innhold i det en har lest. Fagplanene viser hvilke leseferdigheter elevene er forventet å ha etter 2., 4. og 7.trinn, og det er disse som testes gjennom de nasjonale prøvene på 5. og 8. trinn. Prøvene representerer tekster som det forventes at elevene skal kunne mestre som aktive samfunnsdeltakere nå og i fremtiden, og oppgavene er delt i tre hovedgrupper som i høy grad samsvarer med OECD sin definisjon av lesekompetanse: finne informasjon i teksten, tolke og forstå teksten og reflektere over og vurdere tekstens innhold og form (Roe, 2008, s. 177).

Fokus på lesing som utgangspunkt for faglig læring og forståelse i alle fag gjennom hele skoleløpet er nytt i LK06. En slik overfaglig kompetanse stiller krav til at det språklige arbeidet i fagene må være fagspesifikt, slik at elevene utvikler innsikt i, forståelse av og mestring av de spesifikke tekstkulturene de ulike fagene representerer (Skjong, 2011). Fagspesifikk lesing krever utvikling av en stadig større evne til å kunne velge lese måte i forhold til ulike typer tekster. En slik lesekompetanse handler om å kunne skille mellom fiksjons-, og faktalesing i tillegg til å omhandle kunnskap om sjangre og sjangerkonvensjoner i ulike fag. Metaspråklig og kulturell kompetanse utgjør helt nødvendige vilkår for denne lesekompetansen, som også ofte blir karakterisert som diskurskompetanse (Skjong, 2011). Å lese på fagets egne premisser utfordrer skolen på en ny måte, og handler altså om at fag som norsk, naturfag, samfunnsfag og rle ikke stiller identiske krav til det å være en god leser. Snow, Griffin og Burns (2005, s. 37) hevder at sjangrene er så ulike at det å være en god leser i en sjanger ikke nødvendigvis gjør forståelsen god i en annen sjanger: ”Being able to read well in one domain does not guarantee that one will be good at comprehending the written materials in another one”. En slik lesekompetanse fordrer at barn tidlig møter mange forskjellige tekster, og at de får eksplisitt opplæring i sjangertrekk, et forhold som for øvrig også er vektlagt i LK06.

2.2.2 “The gap”

Nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk har blitt gjennomført siden 2007 for alle elever på 5. og 8. trinn, for å gi økt kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter og som utgangspunkt for lokalt utviklingsarbeid på skolene. Resultatene fra 2007 viser at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt oppnår lavere leseresultater enn jevnaldrende majoritetsspråklige. Denne forskjellen tiltar fra 5. trinn til 8.trinn (NOU, 2010:7¹⁸), og en resultatfordeling for perioden 2007-2009 av elever på 8.trinn viser at forskjellene er størst i lesing og mindre i engelsk og regning. Forskjeller i sosial bakgrunn er en av flere forklaringer på prestasjonsgapet, og betydningen av sosial bakgrunn øker utover i skoleløpet (St. meld. 22, 2010-2011¹⁹). Internasjonale prøver viser tilsvarende resultater knyttet til leseferdigheter, og Norge skiller seg ut som et av de landene der en finner det største gapet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner (Hvistendahl og Roe, 2009). To årsaker som nevnes er utfordringer med oppgaver som krever refleksjon og selvstendig tenkning rundt teksters form og innhold (Roe, 2008) og at skolene har lagt for lite vekt på å undervise i leseforståelse og utvikling av forståelsesstrategier etter den første leseopplæringen. Resultatene fra PISA 2009²⁰ viser at norske 15-åringer har hatt fremgang, og at vi er tilbake på samme nivå som i år 2000. Det er først og fremst de svake leserne som har blitt bedre. Fortsatt er norske 15-åringer best på å finne frem og hente ut informasjon fra en tekst, og ikke så flinke til å tolke og reflektere over teksters form og innhold. Fortsatt er Norge blant de landene med størst gap mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Det store spriket i prestasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever er for øvrig et forhold som bør få pedagogiske konsekvenser både på et overordnet politisk nivå og for den opplæringen som gis i klasserommet. Forskning har blant annet fremhevet at tidlig start med en direkte og systematisk ord- og begrepslæring og eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier gir gode betingelser for opplæringen for alle elever, også minoritetsspråklige (Biemiller, 2001; Rand Reading Study Group, 2002; National Reading Panel, 2000). Da læreplanen i norsk ble justert høsten 2008, ble blant annet lesestrategier løftet frem som spesielt viktige i lesing av fagtekster.

¹⁸Hentet 25.04.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/9.html?id=606242>

¹⁹Hentet 25.04.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/5/4/4.html?id=641298>

²⁰Hentet 12.05.12 fra <http://www.pisa.no/resultater/lesing.html>

2.3 Tospråklighet og tospråklig utvikling

Jeg vil nyansere begrepet tospråklig fordi det å være ettspråklig på mange måter ikke er et tema i dagens kommunikasjonssamfunn, og fordi det å være tospråklig er mer enn å være minoritetsspråklig. Verden er blitt mindre og mer tilgjengelig både privat og i arbeidslivet, og i skolen kan man lære opptil to og tre språk i tillegg til norsk. Land som Canada, Belgia og Finland har flere offisielle språk, og i Norge har vi to; norsk og samisk. Språklige homogene land er en sjeldenhet dersom man teller med språk som snakkes av innvandrede minoriteter ved siden av majoritetsspråket (Kulbrandstad & Engen, 2004). ”Med verdens anslagsvis 6900 språk i mente, vil det rett og slett være vanskelig å finne et land som er fullstendig ettspråklig. *Flerspråklighet er regelen, ikke unntaket*” (Aftenposten Innsikt, 2012, s. 62).

Mye av den daglige kommunikasjonen på skolen, i arbeidslivet og på fritiden skjer på internett på tvers av landegrenser, og samfunnet krever at vi er flerspråklige i mange situasjoner. Betegnelsen flerspråklig viser til positive kjennetegn ved en persons kompetanse, en kompetanse mange barn, unge og voksne har. I mai-utgaven av Aftenposten Innsikt²¹ (2012) prydes forsiden av overskriften: ”*Du er født til språkmektighet*”. Artikkelen fokuserer på fordelene med å være to-, eller flerspråklig, og at tidspunktet for språktilegnelsen er avgjørende for å oppnå en additiv språkutvikling som resulterer i en balansert to-, eller flerspråklighet. Jo tidligere et barn eksponeres for to eller flere språk jo større blir gevinsten, og artikkelen anslår at cirka to tredjedeler av verdens barn vokser opp med simultan tospråklighet (se 1.4).

2.3.1 Ulike typer tospråklighet

Det finnes ulike hovedkategorier av tospråklighet, og Wold (Hagtvatn, 2004) skisserer fire typer tospråklig utvikling med utgangspunkt i likhet i familiemessige og samfunnsmessige forhold. Når det gjelder *familietospråklighet* eksponeres barnet for to språk fra fødselen av, da mor og far har forskjellige morsmål og bruker det i sitt samspill med barnet. Resultatet er ofte positivt og barnet utvikler god språklig kompetanse på begge språk. En kan også snakke om *tospråklig utvikling hos majoritetsbarn som undervises på et annet språk enn sitt morsmål*. Her får barn med for eksempel engelsk som morsmål opplæring på fransk i store deler av

²¹ Aftenposten Innsikt Nr. 05/2012/Mai (s. 60-62)

skoletiden (French immersion-programmene i Canada) (Hagtvat, 2004). Tilsvarende finnes det tyske, franske og engelske skoler i noen norske byer. En slik situasjon gir ofte en additiv tospråklighet. Den tredje kategorien handler om *internasjonal adopsjon og språkutvikling*. For disse barna dreier det seg ofte om et betydelig miljø- og språkskifte. De fleste tilegner seg det nye språket hurtig, spesielt om de adopteres før to-tre års alderen. Siste kategori dreier seg om språkutvikling hos *barn fra språklige minoriteter*. Språkutviklingen henger tett sammen med tidspunktet for barnas innlæring av S2. De fleste minoritetsspråklige barn befinner seg i en suksessiv tospråklig utvikling, og er den gruppen som utfordrer oss i barnehage og skole. I tillegg nevner Kulbrandstad og Engen (2004) *elitetospråklige*, der barn lærer ett eller flere språk i tillegg til morsmålet sitt gjennom utdanning. Dette kan være barn av diplomater, ambassadører og misjonærer som i lengre perioder går på internasjonale skoler i utlandet med for eksempel engelsk som undervisningsspråk. Innenfor alle de nevnte gruppene finnes også subgrupper og tilleggsgrupper, og det er vanskelig å beskrive tospråklighet i utviklingstermer (Øzerk, 2003; Hagtvat, 2004). Det er mange nivåforskjeller og en glidende overgang mellom det å være tospråklig og ettspråklig, og ikke minst er tidspunktet for tilegnelsen av de to språkene avgjørende for beskrivelsen.

I min oppgave bruker jeg begrepene tospråklig og minoritetsspråklig synonymt, fordi det er denne gruppen tospråklige jeg har fokus på. Jeg bruker også begrepet ettspråklig synonymt med majoritetsspråklig. Videre vil S1 og S2 være benevnelser for førstespråk og andrespråk. Det er viktig å understreke at minoritetsspråklige er en svært heterogen gruppe som kun har til felles at de har et annet morsmål enn norsk. Likevel blir de ofte nevnt som *en* gruppe i forbindelse med nasjonale prøver og offentliggjøring av resultater. Derfor er det viktig å fremheve at mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn klarer seg glimrende gjennom grunnskolen og videregående! Samtidig rapporteres det både nasjonalt og internasjonalt om svakere læringsutbytte hos minoritets elever enn hos majoritetsspråklige elever (August & Shanahan, 2006; Biemiller, 2007; Hvistendahl og Roe, 2009; National Reading Panel, 2000), og dette skillet er spesielt uttalt i Norge (Hvistendahl og Roe, 2009). For å forebygge og redusere dette ”gapet” er det viktig med kunnskap om de prosessene som pågår i en tospråklig utviklingssituasjon og ikke minst hvordan tilrettelegge for gode pedagogiske løsninger og økt læringsutbytte i det flerkulturelle klasserommet. Dette vil være viktige områder i oppgavens teori -, og drøftingsdel. Jeg vil i de neste underkapitlene redegjøre for teori om tospråklig utvikling, sammenhengen mellom S1 og S2 og betydningen av akademiske ferdigheter for minoritetsspråklige elevers læringsutbytte.

2.3.2 Tospråklig utvikling

Som nevnt innledningsvis er det vanlig å skille mellom simultan og suksessiv tospråklig utvikling (Engen og Kulbrandstad, 2004). Det hersker for øvrig en del uenigheter om tidspunktet for å utvikle simultan tospråklighet. Noen mener den går ved 3 års-alderen, men stadig flere mener at barn preges tidlig av språket de hører først og setter grensen allerede ved fødselen (Golden, 2009). Simultan tospråklig utvikling er en prosess der to språk læres mer eller mindre samtidig, og tospråkligheten sees som en ressurs som gir fordeler i opplæringssituasjonen. Suksessiv tospråklighet er når barnet lærer S1 (morsmålet) først og deretter S2 (andrespråket) (Øzerk, 2003; Monsrud, Thurmann-Moe og Bjerkan, 2010). Det er denne situasjonen de fleste minoritetsspråklige i barnehage og skole befinner seg i, og som representerer den største utfordringen for utdanningssystemet (Monsrud et al., 2009; 2010). Idealet er en balansert tospråklighet, der begge språkene mestres aldersadekvat og man høster positive virkninger av sin tospråklighet sammenlignet med jevnaldrende ettspråklige.

I tiden før 1960 rådet et negativt syn på tospråklighet, blant annet basert på forskning som viste dårligere resultater hos tospråklige enn hos ettspråklige på den tidens intelligenstagstester (Engen og Kulbrandstad, 2004). Etter hvert fulgte undersøkelser som viste verken negative eller positive følger av det å være tospråklig. På begynnelsen av 1960-tallet brakte Peal og Lambert (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 162) inn et nytt syn som løftet frem kognitive fordeler ved tospråklighet, nemlig at tospråklige hadde ”større mental fleksibilitet, bedre evne til abstrakt tenkning, at de var mindre avhengige av ord og var overlegne når det gjaldt begrepsdannelse”. Dette optimistiske synet var i stor grad basert på tospråklighet hos barn med middelklassebakgrunn, som hadde utviklet en balansert tospråklighet. I dag støttes dette synet av forskning som viser at minoritetsspråklige barn befinner seg i en situasjon der de faktisk kan ha kognitive fordeler av å lære seg ett nytt språk²². Dette forutsetter imidlertid at barnets tospråklighet utvikles under additive forhold, det vil si at de har et godt utviklet morsmål og at utviklingen av S2 ikke går på bekostning av utviklingen av S1 (Bakken, 2007).

Et stadig aktuelt tema som berører minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon er hvorvidt ferdigheter på morsmålet virker (positivt) inn på utvikling av leseforståelse og læringsutbytte på S2, og hvorvidt språkene hos tospråklige fungerer avhengig eller uavhengig av hverandre

²² Begrensninger: bare et fåtall av studiene relatert til tospråklighet og kognisjon er kontrollert for alternative forklaringer (Kulbrandstad og Engen, 2004).

(Engen og Kulbrandstad, 2004). Når det gjelder å forstå sammenhengen mellom S1 og S2 og hvorvidt overføringer av ferdigheter fra morsmålet til andrespråket skjer, er det tre teoretiske hovedperspektiver som dominerer (Lervåg og Melby-Lervåg, 2011).

1) Det første tar utgangspunkt i Cummins gjensidige avhengighetshypotese, som går ut på at S1 og S2 har et felles språklig fundament og at språkene påvirker hverandre gjensidig. Cummins er også opptatt av sosial bakgrunn i forhold til utvikling av kontekstuavhengig språk som samsvarer med skolens akademiske språk.

2) Det andre perspektivet, teorien om kontrastanalyse, handler om likheter og forskjeller mellom språkene. Felles strukturelle trekk mellom språk muliggjør positive overføringer fra morsmålet til andrespråket, mens i språk med større forskjeller kan morsmålsferdighetene derimot virke negativt inn på utviklingen av andrespråket.

3) Et siste perspektiv er den såkalte ”time-on-task” –hypotesen som ser innlæringen av S2 i tett sammenheng med hvor mye tid barnet eksponeres for S2. Tid på morsmål hjemme og i skolesammenheng vil ut fra denne teorien forstyrre innlæringen av andrespråket og det skolefaglige utbyttet. Ut fra dette teoretiske ståstedet har morsmålsferdigheter ingen positive virkninger på andrespråksferdigheter.

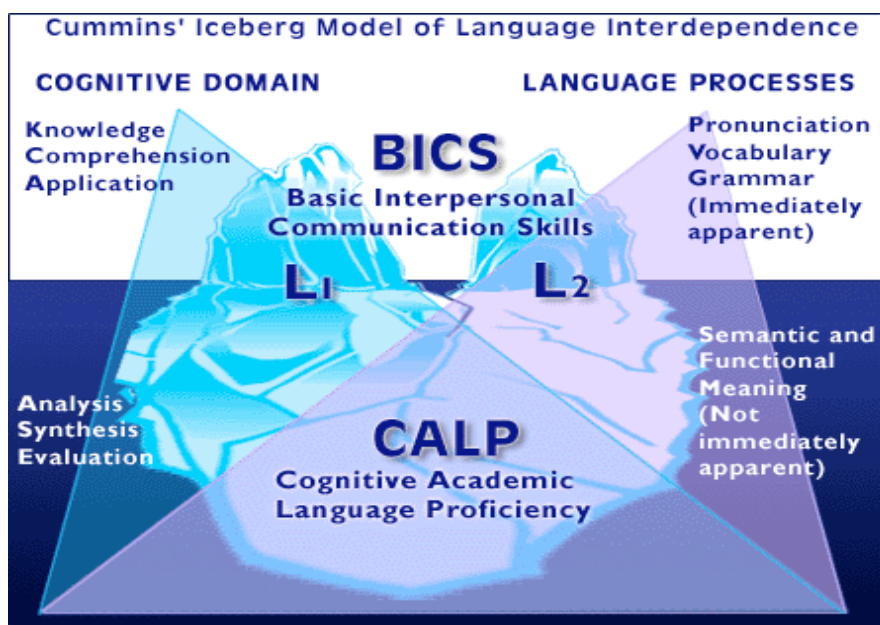
Denne oppgaven har hovedfokus på det første perspektivet, Cummins teori om gjensidig avhengighet og påvirkning mellom S1 og S2. Den gjensidige avhengighetshypotesen viser forholdet mellom S1 og S2, ofte metaforisk fremstilt som et isfjell (jf. underkapittel 2.3.3). En annen modell av Cummins er terskelteorien, (jf. underkapittel 2.3.4) som ser kognisjon og tospråklighet relatert til ulike nivåer. Begge teoriene er knyttet til Cummins tanker om BICS og CALP som illustreres i en tredje modell (jf. underkapittel 2.3.5 og vedlegg 5). BICS og CALP er knyttet til utvikling av kommunikative og akademiske språkferdigheter på S1 og S2. Begrepene er knyttet til grad av kontekstuell støtte og kognitive krav i undervisnings-situasjonen. De tre modellene berører ulike sider ved tospråklighet og må sees i sammenheng.

2.3.3 Gjensidig avhengighetshypotesen

Tidligere teorier rundt utvikling av språk kjennetegnes ved at hjernens språklager betraktes som en ballong. Tenkemåten kan visualiseres gjennom å se for seg språkene som skal læres som to (eller flere) ballonger. Når den ene ballongen øker i volum skjer det på bekostning av

den andre, og slik sett vil språkene ha et konkurrerende perspektiv (også kalt **SUP**= separate underlying proficiency) (Bakken, 2007; Engen og Kulbrandstad, 2004). En motsats til denne måten å tenke på er knyttet til Cummins (Cummins, 1978, ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004) såkalte **CUP** (Common Underlying Proficiency)-modell for tospråklighet, også kalt gjensidig avhengighetshypotesen. Hypotesen viser forholdet mellom utviklingen av S1 og S2, og blir ofte fremstilt som et isfjell med to topper derav betegnelsen dual-isfjell-modellen (Øzerk, 2008). De to fjelltoppene som stikker opp over vannflaten illustrerer synlige trekk som uttale, vokabular og syntaks i de to språkene (S1 og S2). Under vannflaten ligger et felles språklig fundament for alle språk en person kan snakke, der blant annet begreper, bakgrunnskunnskaper og erfaringer ligger lagret (Øzerk, 2008). Et sentralt poeng i Cummins hypotese er: “Experience with either language is capable of promoting the proficiency that underlies the development of academic skills in both languages” (Cummins, 1981, s. 33). I dette ligger det at minoritetsspråklige elevers erfaringer på ettspråk vil styrke det andre. Det er særlig fokus på utvikling av akademiske ferdigheter i det felles underliggende fundamentet for begge språk. Med akademiske ferdigheter menes det skolefaglige språket elevene møter muntlig og skriftlig, der faglige ord, begreper og uttrykk står sentralt (Øzerk, 2008).

Figur 2.1: Dual-isfjell-modellen²³



²³ Hentet 14.04.12 fra <http://www.ldldproject.net/languages/index.html>

Cummins' modell for tospråklighet har flere kjennetegn. For det første hevder han at uansett hvilket språk en person benytter, vil tankene som ledsager språket være forankret i de kognitive mekanismene som ligger lagret i det fellesspråklige fundamentet. Tospråklighet og flerspråklighet er derfor mulig fordi alle språkene en person benytter står i forbindelse med dette felles operativsystemet (Engen og Kulbrandstad, 2004). Kunnskapsdannelse og informasjonsbearbeiding kan dermed skje på ett eller flere språk, noe som imidlertid krever at språket som brukes i opplæringen er tilstrekkelig utviklet hos barnet slik at det håndterer de kognitive kravene som undervisningen stiller. For det andre bidrar grunnleggende ferdigheter (som muntlige og skriftlige ferdigheter og lesing) på både S1 og S2 til å utvikle hele det kognitive systemet i det fellesspråklige fundamentet, noe som muliggjør overføringer av kognitivt-akademiske og lese- og skriverelaterte ferdigheter fra det ene språket til det andre (Øzerk, 2003). Hvis barn derimot opplever å måtte operere på et svakt utviklet andrespråk, så vil ikke systemet fungere optimalt²⁴. Når barn ikke har oppnådd aldersadekvate ferdigheter på ett eller flere språk (subtraktiv tospråklighet), vil dette virke negativt på både kognitiv funksjon og skoleprestasjoner (Engen og Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2008).

Den gjensidige avhengighetsmodellen ser altså tre beslektede men ikke identiske prosesser relatert til forholdet mellom utvikling av S1 og S2: et gjensidig avhengighetsforhold, et gjensidig påvirkningsforhold, og at alle språk en person snakker har et felles fundament (Øzerk, 2003). I denne felles underliggende komponenten ligger kognitive, akademiske språkferdigheter som er felles på tvers av språkene, noe som tilsier at slike ferdigheter er overførbare mellom språk. Dette er et poeng knyttet til minoritetsspråklige elevers forståelse av skolens stadig mer abstrakte og akademiske kommunikasjon, og spesielt når elevene ikke har tilstrekkelig utviklete ferdigheter på S2 (Øzerk, 2008).

Ut fra den gjensidige avhengighetshypotesens måte å se tospråklighet på vil et sterkt morsmål bidra til å øke forutsetningene for læring på andrespråket. Modellen brukes derfor ofte som et argument for tospråklig opplæring og/eller morsmålsstøttende fagopplæring (Monsrud et al., 2009). For det første øker en slik organisering mulighetene for at grunnleggende begreper i fagene blir lært også hos de elevene som ikke har tilstrekkelige ferdigheter på andrespråket til å forstå og tilegne seg den kunnskapen som skal læres i skolen (Bakken, 2007; Monsrud et al., 2009). For det andre antar Cummins (2000) at det tar lenger tid å tilegne seg akademiske

²⁴ Øzerk (2003) kaller en slik opplæringsmodell for språkdrukning.

kunnskaper på andrespråket enn det gjør å tilegne seg hverdagsspråk som brukes i vanlig kommunikasjon med foreldre, søsken og venner. Et tredje og ytterligere argument fremmet av Cummins er at begreper og akademiske ferdigheter på morsmålet (eller S2) er kunnskap som er relativt enkel overførbart fra ett språk til et annet. Ferdigheter på morsmålet vil altså kunne overføres og reproduseres på andrespråket (Cummins 2000; Monsrud et al., 2009).

Kamil og Dressler (2006, s. 197-238) har gjort en sammenfatning av amerikanske studier som har sett på ulike komponenter²⁵ knyttet til lesing og skriving som ser ut til å være relatert mellom S1 og S2. Utvalgene besto av elever som hadde utviklet lese- og skriveferdigheter på S1, og studiene tok hovedsakelig utgangspunkt i teoriene om kontrastivanalyse og Cummins' gjensidige avhengighetsteori. Cummins teori om overføring av ferdigheter mellom S1 og S2 får relativt sterk støtte, og fant sammenhenger mellom S1 og S2 på tvers av ulike aldre og ferdighetsnivå på flere områder, blant annet leseforståelsesstrategier²⁶. Flere av studiene viste at når akademiske ferdigheter av mer kognitivt krevende art først var utviklet på førstespråket, var forekomsten av overføringer til S2 høy/signifikant. Ingen av studiene viste forøvrig at leseferdigheter på det ene språket ga noen form for "negative overføringer" i form av flere feil eller forsinkelser i utviklingen av leseprestasjoner på det andre språket. Tilsvarende fant heller ikke Melby-Lervåg og Lervåg (2011) noen støtte til den såkalte "time-on-task"-hypotesen (Porter, 1990) i sin metaanalyse der de undersøkte sammenhengen mellom morsmålsferdigheter (ordforråd/språkforståelse og avkoding/fonologisk bevissthet) og andrespråksferdigheter (ordforråd/språkforståelse, avkoding/fonologisk bevissthet og leseforståelse) hos barn i alderen 5-18 år. Resultatene fra metaanalysen impliserte for øvrig at det for avkodingsferdigheter og fonologisk bevissthet er en sammenheng mellom minoritetsspråkliges ferdigheter på S1 og S2, mens avkodingsferdigheter på S1 indirekte vil kunne påvirke leseforståelse gjennom avkodingsferdighetene på S2 (fordi lesing er et produkt av både avkoding og forståelse). I henhold til Cummins teori om gjensidig avhengighet og overføring mellom språkene får den støtte gjennom resultatene fra metaanalysen, men overføringseffekten avhenger imidlertid av det språklige domenet (ferdigheter innen det fonologiske domenet har større overføringseffekt enn ferdigheter innen det semantiske

²⁵Tekniske leseferdigheter (lesing på ordnivå og staving), vokabular, leseforståelse, lesestrategier og tekstproduksjon

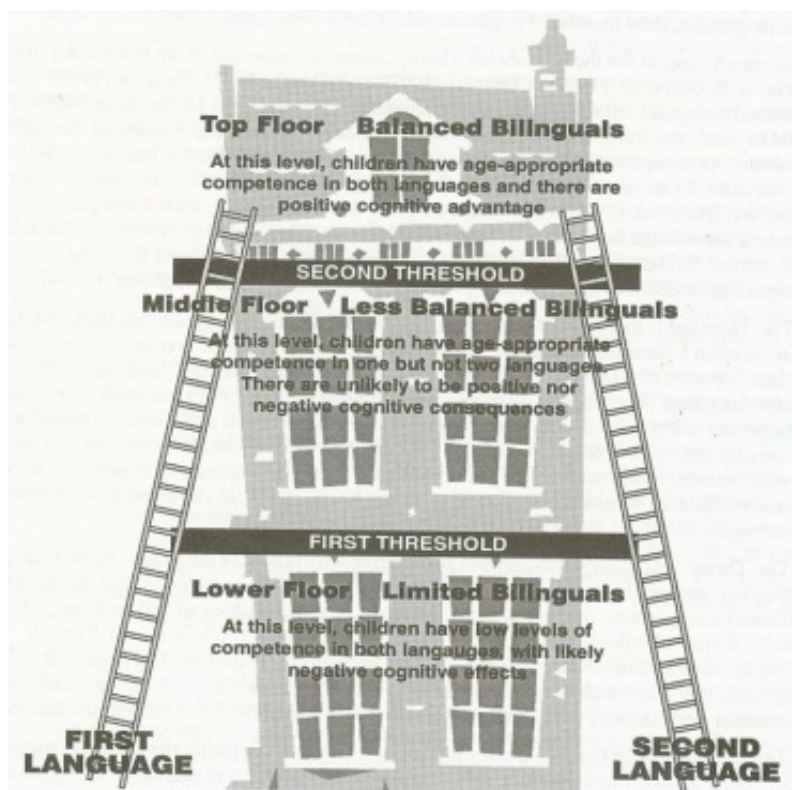
²⁶Undersøkelsene er basert på amerikanske korrelasjonell og longitudinell studier, og vi vet mindre om slike sammenhenger i norske forhold. Studiene relatert til leseforståelse og strategibruk er gjennomført med elever fra 3.klasse og oppover.

domenet). I det følgende vil jeg gjøre rede for Cummins terskelhypotese, og deretter vil utvikling av henholdsvis kommunikative og akademiske ferdigheter hos minoritetsspråklige elever bli nærmere omtalt (jf. utvikling av BICS og CALP i underkapittel 2.3.5).

2.3.4 Terskelteorien

En videreutvikling av CUP- modellen og gjensidig avhengighetsteorien er Cummins terskelteori. Terskelteorien ser på tospråklighet og tenkning i relasjon til en øvre og en nedre terskel, der hver terskel markerer et språkmestringsnivå som har kognitive konsekvenser for barnet. Den øvre terskelen innebærer at barnet høster fordeler av sin tospråklighet, den nedre terskelen er det laveste nivået barnet kan være for unngå negative konsekvenser (Cummins, 1986; Engen & Kulbrandstad, 2004). Terskelhypotesen gjør det mulig å skille mellom tre mestringsnivå, ut fra hvor gode ferdigheter barna har på S1 og S2 sett i forhold til jevnaldrende ettspråklige (Bakken, 2007). Hypotesen kan visualiseres som et toetasjes hus med kjeller (figur 2.2).

Figur 2.2²⁷: Terskel-hypotesen (Cummins, 1986)



²⁷Hentet 12.04.12 fra <http://autumnfld.files.wordpress.com/2011/11/74860041.jpg>

Terskel 1 er det nivået barnet må være på for å unngå at tospråkligheten bringer med seg kognitive ulemper. Barn som befinner seg mellom terskel 1 og 2 har aldersforventede ferdigheter i ett språk (mestrer ett av språkene aldersadekvat), og utviklingen av andrespråket føyer seg til utviklingen av førstespråket. Dette kalles en additiv tospråklig utvikling og vil ikke hemme en kognitiv utvikling. I følge Cummins (1986, ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004) er barn på dette nivået i et nøytralt område, hvor tospråklighet verken har positive eller negative følger. Barn som befinner seg under terskel 1, i kjelleren, er barn hvor innlæringen av et nytt språk forstyrrer innlæringen av førstespråket. Førstespråkets utvikling (morsmålet) stopper opp eller begrenses, samtidig som det nye språket ikke er tilstrekkelig utviklet til å ta over som redskap for den kognitive utviklingen. Dette kalles gjerne subtraktiv tospråklighet. Barn med en slik tospråklig utvikling innehar begrensede kunnskaper både i morsmålet og på andrespråket, i forhold til at begge språkene ligger betraktelig under aldersadekvat forventet nivå. Dette antas å hemme kunnskapstilegnelse og å gi negative konsekvenser for kognitiv utvikling (Bakken, 2007). Terskel 2 er derimot den terskelen barnet må passere for at tospråkligheten skal gi kognitive fordeler. Barn som har nådd denne terskelen er barn som har utviklet en balansert tospråklig. Det vil si at de har oppnådd aldersadekvat språkkompetanse på begge språk og gjennomgått en additiv tospråklig utvikling (Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2008).

2.3.5 BICS og CALP

Oppgavens problemstilling handler om vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Språket elevene bruker i hverdagen er i stor grad påvirket og støttet av konteksten rundt, mens den muntlige og skriftlige kommunikasjonen i klasserommet preges av et gradvis høyere abstraksjonsnivå. I overgangen til mellomtrinnet møter elevene et stadig mer krevende akademisk og dekontekstualisert språk i undervisning og fagtekster, og spesielt tospråklige elever utfordres av et vokabular som består av ord utenfor dagligtalen (Sweet & Snow, 2003). Cummins (2000) skiller mellom kontekstavhengig og kontekstuavhengig språkbruk representert ved det han kaller BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). BICS og CALP er to begreper som er knyttet til den gjensidige avhengighetshypotesen og terskelteorien. Med utgangspunkt i isfjell-metaforen (figur 2.1) kan en si at BICS representerer overflateprosesser som det dagligdagse, muntlige og kontekstavhengige språket med jevnaldrende (uttale, ordforråd, grammatikk/kunnskap, forståelse og anvendelse) på S1 og S2, mens CALP representerer de

underliggende kognitive prosessene (analyse, vurdering, meningsdanning) som ligger i det fellesspråklige fundamentet under vannflaten (Cummins, 2000; Engen og Kulbrandstad, 2004).

Utvikling av BICS og CALP må sees i nær sammenheng med grad av kontekstuell støtte i undervisningssituasjonen, og skolens tilrettelegging er av stor betydning for å utvikle og forstå et mer abstrakt og kontekstuavhengig språk. Kommunikasjon og læring i klasserommet forutsetter ofte CALP på andrespråket, noe mange minoritetsspråklige elever ikke har utviklet i dagligtalen. For de fleste av disse elevene er den felles underliggende kognitive komponenten utviklet langt nok til å delta i hverdagssamtaler (BICS), men ikke langt nok til å overta og bearbeide faglige begreper de møter i opplæringen både muntlig og skriftlig (på andrespråket). Sett opp mot terskelteorien er det kun elever på terskel 2 som har utviklet tilstrekkelig med CALP på andrespråket. Elever mellom terskel 1 og 2 vil ha god støtte i et godt utviklet morsmål (S1) i forhold til skolens akademiske språk (både muntlig og skriftlig) dersom undervisningen legger til rette for det (kontekstuell støtte), mens elever under terskel 1 er i en subtraktiv språksituasjon og har utilstrekkelige ferdigheter på S1 og S2 til å støtte forståelsen.

Cummins (2000) ser BICS og CALP som to dimensjoner som hver for seg og sammen påvirker vanskelighetsgraden av ulike skolefaglige oppgaver i undervisningssituasjonen (Engen & Kulbrandstad, 2004). Dimensjonene kan sees som to kryssende akser der den ene akse representerer grad av kontekstuell støtte (fra kontekstavhengig til kontekstuavhengig) og den andre akse kognitiv kompleksitet. Ved å kombinere de to dimensjonene dannes et firefeltssdiagram (se vedlegg 5) der hver kvadrant illustrerer ulike tilnærminger til undervisningsrelaterte oppgaver. I første kvadrant er BICS, kognitivt lite krevende og kontekstavhengig språkbruk, og her utvikles andrespråkskompetansen relativt uavhengig av kompetanse i S1. I den fjerde kvadranten er CALP, som er kontekstredusert og kognitivt krevende språkbruk. Kommunikasjon som krever CALP utvikler seg i motsetning til BICS på tvers av språk og kan utvikles på ett eller flere språk på en interaktiv måte (jf. gjensidig avhengighetshypotesen). Å utvikle tilstrekkelig kompetanse på S1 eller S2 til å få utbytte av klasserommets kontekstreduserte og kognitivt krevende kommunikasjon antas å ta 5-7 år (Cummins, 2000). Det er for øvrig viktig å være oppmerksom på at de to dimensjonene ikke nødvendigvis utelukker hverandre, for i mange tilfeller kan det være vanskelig å skille det kontekstuelle fra det kognitive.

Eksempler på aktiviteter innenfor hver av kvadrantene, se vedlegg 5.

Modellen kan brukes til å planlegge undervisning ut fra elevenes språkferdigheter og hjelpe læreren til å velge passende undervisningsstrategi og aktiviteter som passer elevenes ulike forutsetninger og behov. Jeg tenker den med fordel kan med sees sammen med Rand-gruppens heuristiske leseforståelsesmodell (RRSG, 2002, jf. underkapittel 2.4.2.1) og Øzerks NEIS-modell (jf. underkapittel 2.5.4) for størst grad av helhetlig opplæring og tilrettelegging av undervisningen.

2.3.6 Kritikk

Jeg vil i dette underkapittelet kort se på noe av kritikken rettet mot terskelteorien og BICS og CALP, to modeller som for øvrig må sees i sammenheng (jf. 2.3.5). En utfordring med terskelteorien er blant annet pekt på av Baker (Baker, 2001, ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004), og går ut på at det er vanskelig å gi en presis definisjon av det språkferdighetsnivået som korresponderer med de aktuelle tersklene. Cummins (2000) har selv tatt kritikk i forhold til at terskelnivåene ikke er absolutte termer, men at de vil variere med barnas kognitive evner og skolens akademiske krav (Engen og Kulbrandstad, 2004). Samtidig har Øzerk (2003) et poeng når han understreker at terskelteorien er av stor betydning for å forstå minoritetselvers læringsutbytte i skolen. Selv om terskelteorien ikke er allment akseptert har den bred empirisk støtte (Engen og Kulbrandstad, 2004).

BICS og CALP har møtt kritikk fordi språkkompetanse vanskelige kan dikotomiseres i to statiske kategorier, i tillegg til at distinksjonen kan være vanskelig å teste empirisk. Cummins (2000) presiserer blant annet at evnene som inngår i CALP alltid er knyttet til kulturell bakgrunn, og at språk og kunnskap ikke bare tilegnes ut fra intellektuelle evner men at motivasjon og hjemmeforhold også er viktige faktorer. Etter kritikk av denne modellen reviderte Cummins den der han blant annet anerkjenner at skillet mellom BICS og CALP ikke er absolutt, og fastholder antakelsen om at kognitiv og kommunikative beherskelse av språket er beslektede, men ikke identiske størrelser (Cummins, 2000; Engen og Kulbrandstad, 2004). Et teoretisk skille mellom BICS og CALP kan forøvrig være viktig i forhold til å *forklare* at mange minoritetsspråklige elever utvikler tilstrekkelige språklige evner til å samtale med jevnaldrende (overflatekompetanse, BICS), mens de faller gjennom i møte med kommunikasjon og forståelse av fagtekster i klasserommet (CALP).

2.3.7 Sammenfatning

I kapitlene over er det presentert tre tospråklige modeller som belyser og utfyller ulike sider ved hverandre. Cummins teori om språks gjensidige avhengighet kan oppsummeres med at styrking av det ene språket utvikler det fellesspråklige fundamentet, noe som fører til en videreutvikling av det andre språket (Dressler & Kamil, 2006). Terskelteorien viser forholdet mellom tospråklighet og kognisjon, relatert til to terskler som viser et språklig mestringsnivå som medfører kognitive fordeler eller ulemper for barnet. BICS og CALP ble sett opp mot både isfjell-modellen og terskelhypotesen for å vise at språkets kommunikative og akademiske sider utvikles forskjellig, og at utvikling av CALP på både S1 og S2 er av stor betydning for skolefaglige prestasjoner.

Alle teoretiske modeller har sine styrker og svakheter, og uansett hvilke man refererer til er det viktig å være oppmerksom på at ingen er statiske og absolutte. Motivasjon, kulturell bakgrunnskunnskap, hjemmeforhold, individuelle forskjeller og skolens tilrettelegging er eksempler på faktorer som alltid vil virke inn og som bør vektlegges i et større perspektiv. Kulbrandstad og Engen (2004) fremhever et poeng i denne sammenheng, nemlig at det meste som omhandler mennesker er dynamisk og i utvikling. Et helhetlig syn vil derfor alltid romme mange flere områder og aspekter enn *en* enkelt teori og modell kan dekke.

2.4 Lesing, leseforståelse og balansert leseopplæring

Det stilles høye krav til dagens lesekompetanse. Elevene skal finne, tolke og reflektere over leste tekster i alle sjangre, og elevenes lesekompetanse blir vurdert ut fra de samme tekstene og oppgavene i nasjonale prøver ved overgangen til mellom-, og ungdomstrinnet. Selv om elevene deltar med ulik språklig bakgrunn og forutsetninger for forståelse, måles de på likt uavhengig av om majoritetsspråket er deres S1 eller S2. Skolenes resultater offentliggjøres og sammenlignes uavhengig av det elevgrunnlaget som representerer skolen. Skoler med høy andel minoritetsspråklige kommer ofte dårlig ut på statistikken. Mange av elevene har begrensede norskspråklige ferdigheter i forhold til å forstå tekstene, samtidig mangler en del skoler kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge undervisningen for minoritetsspråklige elever. Når minoritetsspråklige elever skal lese og forstå tekster på et annet språk enn sitt morsmål krever det at både fonologi, syntaks og ortografi på andrespråket mestres i så stor grad at avkodingen skjer automatisert og dermed frigjør krefter til selve meningsdanningen (August & Shanahan, 2006). Snow, Griffin & Burns (2005) fremhever to ferdigheter i

elevenes leseutvikling som lærerne må sørge for er til stede og utvikler seg som ønskelig: leseforståelse og hurtig avkoding av ord. National Reading Panel (2000) understreker at elevers vokabular, og spesielt det akademiske vokabularet, påvirker både avkoding og forståelse. Med bakgrunn i dette vil jeg i det følgende gi en generell redegjørelse for en lesemodell og avkoding (2.4.1), leseforståelse (2.4.2) og balansert leseopplæring (2.4.3). For å knytte disse områdene til problemstillingen om hvordan vokabularutvikling tilrettelegges for minoritetsspråklige på mellomtrinnet vil jeg i kapittel 2.5 redegjøre for ulike aspekter ved vokabular og undervisning i vokabular, fulgt av hva som kan være vanskelig i leseutviklingen når andrespråket er norsk (kapittel 2.6).

2.4.1 Avkoding

En kjent definisjon på lesing er: Lesing = avkoding x forståelse. Denne formelen omtales av mange som The Simple View of Reading, som ser lesing som et produkt av interaksjonen mellom avkoding og lytte- og leseforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Den representerer for øvrig en kraftig forenkling av de språkprosessene som inngår og påvirker hverandre under lesing. Formelen sier blant annet ingenting om bakgrunnskunnskaper, hjemmemiljø, motivasjon, undervisningskonteksten, individuelle faktorer og selve teksten som skal leses. Det er utviklet flere lesemodeller som forsøker å gi et helhetlig bilde av leseprosessens kompleksitet, derav Duna og Frost (2003, s. 143) interaktive lesemodell inspirert av Linnea Ehri (vedlegg 6). Modellen viser hvilke delkomponenter som inngår i avkodingsprosessen: fonologisk bevissthet, bokstav-lyd kunnskap, alfabetisk og ortografisk strategi, og hvilke områder som påvirker leseforståelsen: muntlige ferdigheter, vokabular, syntaks, morfologi, uttale, etc. I sentrum av modellen ligger den meningsskapende funksjonen som viser at leseforståelse påvirkes av leserens motivasjon, bakgrunnskunnskaper, leseerfaringer og strategibruk (jf. 2.4.2 og figur 2.4). Modellen omfatter også bakgrunnsfaktorer som sanser, konsentrasjon, kognisjon, motorikk og sosial virkelighet. Analysemodellens ulike språklige funksjoner og prosesser kan ikke erstatte hverandre, og svakhet på ett eller flere områder vil påvirke det totale leseutbyttet. Å utvikle barns språklig bevissthet handler om utvikling av alle disse områdene, og spesifikke vansker på et eller flere områder lar seg trene (Frost, 2003).

En annen modell som viser delprosessene i avkoding og leseforståelse er Scarboroughs (2001, ref. i Snow et al., 2005) modell kalt "The many Strands that are Woven into Skilled Reading" (vedlegg 7). Hver delkomponent er illustrert som en tråd som inngår i en større flette av flere

tråder og til sammen utgjør de ”skilled reading”. Snow, Griffin og Burns (1998; 2005) er forskere som har vært inne i mange amerikanske skoler og sett på ulike modeller brukt i begynneropplæringen. Ut fra sin forskning har de kommet med anbefalinger om hva den første leseopplæringen i USA bør inneholde for at flest mulig elever skal lykkes med å komme godt i gang med lese- og skriveutviklingen. De konkluderer med at det er to ferdigheter i elevenes leseutvikling som må være til stede: sikker og hurtig avkodning av ord og leseforståelse. De viser blant annet til en sammenheng mellom fonologisk bevissthet – særlig fonemisk bevissthet – og lesing, ved at intervensjon rettet mot å utvikle barns fonologiske bevissthet i førskolealder ser ut til å ha gunstig effekt på den første leseutviklingen (Snow et al., 1998; Frost & Lønnegård, 1995). Derfor ligger hovedvekten i den første leseopplæringen i det å bli trygge avkodere, men aldri isolert fra arbeid med forståelsen. Et sentralt mål med leseopplæringen er å gi elevene verktøy til etter hvert å bli selvstendige, metakognitive lesere, en jobb som også må starte allerede i 1.klasse.

Det å være en god leser innebærer altså å ha både tekniske leseferdigheter i forbindelse med ordavkodningen og forståelse av den skrevne teksten. Dette skjer ikke nødvendigvis automatisk hos alle elever, og er en balanse som bør være tilstede og vektlegges i undervisningen i alle fag. Læreren bør derfor sørge for at elevene får en balansert leseopplæring der leseopplæringen allerede fra 1.trinn settes i en meningsfull setting for elevene for å sikre utviklingen av leseforståelse parallelt med utvikling av avkodingsferdigheter. Neste underkapittel vil omhandle sentrale sider ved utvikling av leseforståelse, før balansert leseopplæring blir omtalt i underkapittel 2.4.3.

2.4.2 Leseforståelse

Å lese er som vi har vært inne på tidligere en kompleks aktivitet, og utvikling av leseferdigheter er vevd sammen av mange områder som fremkommer både gjennom Duna og Frosts interaktive lesemodell (jf. 2.3.1, vedlegg 6) og Scarboroughs (2001) modell (vedlegg 7). I underkapittel 2.4.1 ble det redegjort for delområder som påvirker avkodingsprosessen, og i dette underkapittelet skal vi se på hva som virker inn på leseforståelse. Leseforståelse defineres som en prosess der leseren simultant henter ut og konstruerer mening i tekst (Rand

Reading Study Group²⁸, 2002, s.11; Sweet & Snow, 2003; Bråten, 2007). Disse to sidene ved forståelse er knyttet til forhold ved leseren, teksten og aktiviteten teksten inngår i, sett i sammenheng med en større sosiokulturell kontekst. Vi vet at forståelse av tekst er avgjørende for skolefaglig utvikling og prestasjoner. Resultater fra både nasjonale og internasjonale prøver viser at mange S2 elever har svakere læringsutbytte enn S1 elever, noe som innebærer en høyere risiko for å droppe ut av skolen (August & Shanahan, 2006; Biemiller, 2007; Farver, Lonigan & Eppe, 2009; National Reading Panel, 2000). Det er mange faktorer som kan påvirke uthenting og konstruksjon av mening i tekst. Forskning peker på at begrenset vokabular på S2 kan forklare mye av forskjellene i leseforståelse og skoleprestasjoner mellom S1 og S2 elever (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005; Biemiller, 2007; Aukrust & Lervåg, 2010). En annen årsak handler om kvaliteten på opplæringen elevene får i klasserommet, der blant annet lærerens kompetanse spiller en betydelig rolle (RRSG, 2003). Tilpasset opplæring handler i stor grad om lærerens kunnskap om ulike forhold ved elevene, teksten som skal leses og aktiviteten teksten inngår i, og hvordan disse faktorene virker inn på hverandre og inngår i en sosiokulturell kontekst. Dette gjelder alle elever generelt og minoritetsspråklige elever spesielt. I det følgende vil jeg presentere en leseforståelsesmodell som vil være et godt verktøy for lærere i forhold til å systematisere en slik kunnskap og bruke den til planlegging av undervisning.

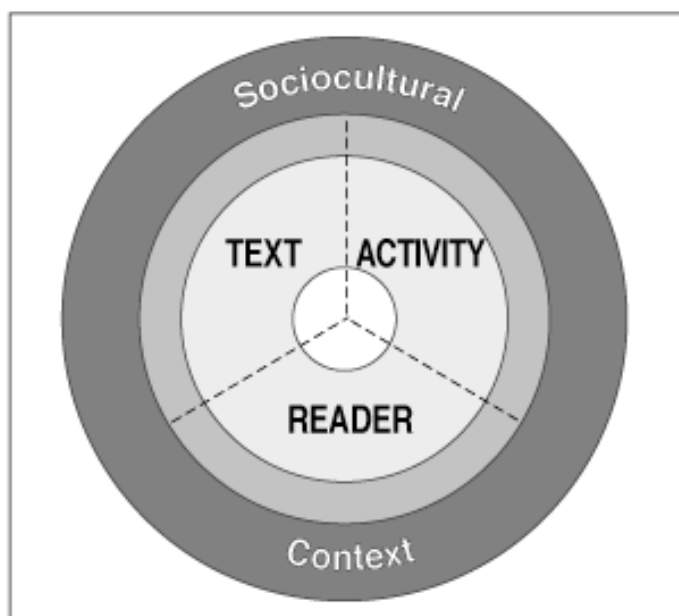
2.4.2.1 En leseforståelsesmodell

Lesing = avkoding x forståelse (Gough & Tunmer, 1986) er en enkel definisjon, og sier som nevnt tidligere ingenting om leseren, kulturell og språklig bakgrunn, hjemmemiljø, undervisningskonteksten og teksten. God leseundervisning handler derimot om kunnskap om alle disse områdene. Rand – gruppen (2002) har utviklet en **leseforståelsesmodell** som retter oppmerksomheten mot tre gjensidig avhengige dimensjoner ved forståelse: leseren som skal forstå teksten, teksten som skal forstås og aktiviteten som forståelsen er en del av. Figur 2.4 er altså ikke ment å indikere at leseren, teksten og aktiviteten er statiske og uavhengige elementer, men heller at de er dynamiske og i stadig utvikling og at det er en gjensidig påvirkning mellom dem (Sweet & Snow, 2003). Interaksjonen mellom de tre dimensjonene må sees i sammenheng med en større sosiokulturell kontekst, og under følger en kort

²⁸ Videre kalt Rand-gruppen eller RRSG

presentasjon av modellens hovedtanker. Trekk ved **leseren** som kan virke inn på leseforståelse handler om kognitive forutsetninger som konsentrasjon, hukommelse og evne til kritisk tenkning, visualisering og å trekke slutninger. Leseforståelse påvirkes også av leserens motivasjon, interesse for tekstens innhold og ulike former for kunnskap som vokabular, bakgrunnskunnskap, forståelsesstrategier, samt lingvistisk og diskursiv kunnskap (RRSG, 2002). Hvilke av disse ferdighetene leseren bruker avhenger imidlertid både av teksten og aktiviteten den inngår i, samt konteksten. Forhold ved **teksten**²⁹ som kan påvirke leserens forståelse er sjangerkunnskap, kunnskap om språklige virkemidler og vanskelighetsgrad (begreper, koherens, nivå, ulike perspektiver belyser samme tema). Noen tekster kan være dårlig skrevet og ha dårlig struktur, andre kan ha et innhold med stor avstand til leserens erfaringer og bakgrunnskunnskaper. Begge deler handler om trekk ved teksten som kan bidra til vansker med forståelsen (RRSG, 2002). **Aktiviteten** handler om lesingens hensikt, de mentale prosessene som pågår mens vi leser og resultatet av lesingen. Vi leser alltid med en hensikt: for å hygge oss, for å lære, og fordi vi må. Mye av lesingen i skolen er pålagt og rettet mot ulike aktiviteter knyttet til tekst. Det kan dreie seg om å lære elevene å målrette lesingen og kommunisere at lesingens formål kan endre seg underveis, bruk av forskjellige og hensiktsmessige strategier og refleksjon og samtaler om tekst (RRSG, 2002).

Figur 2.3– En leseforståelsesmodell ³⁰



²⁹ Med tekst menes både trykt og elektronisk tekst.

³⁰ Hentet 12.04.12 fra http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024/index1.html

Læreren utfordring er å tilrettelegge for varierte aktiviteter som gir et best mulig læringsutbytte for den enkelte elev. Vi skal se nærmere på modellens aktivitetsdimensjonen i underkapittel 2.4.2.2 som handler om strategier. For mange elever er klasserommet den **konteksten** hvor hovedtyngden av lesing foregår. Leseforståelse påvirkes av både lærere og medelever, blant annet gjennom klassens holdninger til lesing og hvordan aktivitetene rundt lesingen organiseres (individuelt, grupper, felles gjennomgang, grad av støtte). Ut fra et sosiokulturelt læringssyn er både måten undervisningen skjer på og fokuset for undervisningen av stor betydning (RRSG, 2002). Faktorer utenfor klasserommet som virker inn på elevens leseforståelse kan være sosioøkonomisk status, hjemmeforhold (har eleven blitt lest for, tilgang på litteratur hjemme, hvordan er kvaliteten på dialogen), språklig bakgrunn og foreldrenes utdanning og arbeidssituasjon (Sweet & Snow, 2003). Oppgavens problemstilling om hvordan tilrettelegge for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige berører dermed forhold ved både leser-, tekst - og aktivitetsaspektet, og konteksten er avgrenset til klasserommet. Læreren valg at tekster og hvilke aktiviteter teksten skal inngå i, bør planlegges ut fra forhold ved leseren og vil være av stor betydning for å oppnå forståelse som grunnlag for faglig utvikling. Jeg vil i neste underkapittel gå nærmere inn på forståelsesmodellens aktivitetsdimensjon, nærmere bestemt strategier i den resiproke undervisningsmodellen (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 2003).

2.4.2.2 Strategier og den resiproke undervisningsmodellen

I tillegg til raske og sikre avkodingsferdigheter og innholdsforståelse må en god leser kunne variere lesemåtene sine ut fra tekstens sjanger og særtrekk og avhengig av formål og egne forutsetninger (jf. 2.4.2.1). Et område som får stor tilslutning innen forskning er fordelene ved å lære elevene å bli strategiske lesere (National Reading Panel, 2000; Sweet & Snow, 2003). Det som derimot er mer uklart er hvorfor strategisk lesing fører til bedre leseforståelse (Sweet & Snow, 2003). En strategi kan enkelt sies å være en tenkemåte eller handling leseren benytter seg av for å skape bedre forståelse og læring (Anmarksrud & Refsahl, 2010). Bråten (2007, s. 67) definerer strategier som ”mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse”. Han skiller mellom fire hovedtyper strategier: memorerings-, elaborering-, organisering-, og overvåkingsstrategier. Elever bør kunne noen strategier fra hver kategori fordi de tjener ulike hensikter og dermed utfyller hverandre. De ulike strategiene varierer i forhold til om de er hensiktsmessige å bruke før, under og etter lesing av tekst.

Kamil og Dressler (2006) skiller mellom kognitive strategier og metakognitive strategier. Kognitive strategier har med den direkte bearbeidingen av teksten å gjøre (memorerings-, elaborering-, og organiseringsstrategier), mens metakognitive strategier handler blant annet om overvåkingsstrategier. Strategiene vil nok i mange tilfeller skli over i hverandre, da for eksempel det å stille spørsmål til tekst både er knyttet til det å lære direkte fra teksten samtidig som det er en måte å kontrollere forståelse av tekst på (jf. strategiene i resiprok undervisning). National Reading Panel (videre kalt NRP) skriver i sin rapport fra 2000 om undervisning i lesestrategier knyttet til hva forskning sier er god leseopplæring, og skisserer blant annet to måter å drive strategiundervisning på. Den ene vektlegger direkte undervisning der lærer modellerer strategiene, den andre vektlegger at lærer modellerer strategiene i tillegg til at det tilrettelegges for tolkninger av tekst gjennom samarbeid og dialog. I lys av sosiokulturell læringsteori (jf. 2.1) vil den sistnevnte tilnærmingen gi det beste grunnlaget for leseforståelse. Derfor vil jeg herved presentere en resiprok undervisningsmodell som legger til rette for samarbeidslæring gjennom tekstsamtaler ved å ta i bruk fire strategier som både er kognitive og metakognitive.

Resiprok undervisning (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 2003; Andreassen, 2008; Roe, 2008) er en undervisningsmodell utviklet med tanke på å øke elevenes organisering og overvåking av leseforståelse gjennom aktiv bruk av forståelsesstrategier. Fire strategier er sentrale og bidrar til å støtte og drive dialogen rundt tekster det jobbes med: å foregripe³¹, stille spørsmål³², klargjøre³³ og oppsummere³⁴. Strategiene hjelper læreren å fremme kognitivt utfordrende samtaler som utvikler metakognisjon hos elevene. Dialogen mellom lærer- elev og elev-elev er sentral, og strategiernes hensikt er å hjelpe elevene inn i teksten, overvåke egen leseforståelse og gjøre riktige korrigeringer når de strever med forståelsen. Modellering handler om eksplisitt opplæring i bruk av strategiene, hvilket innebærer tydelige instruksjoner fra lærer, veiledning og støtte når elevene selv skal trene på å bruke strategiene, ros og oppmuntring fra lærer og en gradvis tilbaketrekking av støtte. Opplæringsmodellen fokuserer

³¹ Foregripe: På forhånd gjette hva teksten handler om utfra tittel, bilder, underoverskrifter, bildetekster, og hva som vil skje videre underveis i lesingen utfra det en vet. Trekke slutninger.

³² Stille spørsmål: Stille spørsmål til teksten basert på den informasjonen de har identifisert som viktig. Sjekke egen forståelse. Spørsmål på mange nivå.

³³ Oppklare: Vurderer ulike forhold ved teksten som kan være vanskelig å forstå; formuleringer, nye eller vanskelige ord, ukjent informasjon, og finne ut hva en kan gjøre for å reparere den manglende forståelsen.

³⁴ Oppsummere: Rette oppmerksomheten mot innholdet i teksten, skille mellom relevant og mindre relevant informasjon (setninger, avsnitt, hele teksten). Sjekke om innholdet er forstått ved oppsummering med egne ord.

på motivasjon, relevante bakgrunnskunnskaper og strategibruk, og et sentralt mål er selvregulert læring (Palincsar, 2003). Palincsar (2003) understreker at strategiene viser best effekt på leseforståelse når alle fire strategiene er elementer som støtter dialogen. Kamil og Dressler (2006) har undersøkt om strategier er overførbare mellom språk, og funnet at minoritetsspråklige barn som leser strategisk på et språk også gjør det på andre språk de kan. Dette er et forhold noen barn må gjøres oppmerksom på gjennom undervisningen, da de varierer i hvorvidt de er bevisst på en slik forbindelse mellom språk og at strategiske ferdigheter faktisk kan overføres (RRSG, 2002; August et al., 2005).

2.4.3 Balansert leseopplæring

Jeg har nå vært inne på avkodings-, og forståelsesaspektet ved lesing. Videre er det redegjort for noen modeller som viser de ulike komponentene som inngår i leseprosessen generelt og hvilke faktorer som påvirker leseforståelse spesielt. Innen leseforskning har Michael Pressley (2006) tatt til orde for den han kaller en balansert leseopplæring. En balansert tilnærming til leseopplæringen er viktig både i begynneropplæringen og den videre leseopplæringen (Pressley, 2006), og integrerer de ulike komponentene i Duna og Frosts (2003) interaktive lesemodell (jf. 2.4.1 og vedlegg 6). Balansert leseopplæring tar utgangspunkt i to hovedtradisjoner innenfor teorier som omhandler lese- og skriveopplæring; whole - language (analytisk metode) og phonics (syntetisk metode) (Frost, 1999). Leseteoriene kan sees som ytterpunkter med to forskjellige tilnærminger til utvikling av leseferdigheter. Whole-language (helordsmetoder) tar utgangspunkt i hele ord og setninger for så å analysere de ned til bokstaver, lyder eller stavelser. Phonics (lyd- og stavemetoder) har et motsatt utgangspunkt og mener at elevene best lærer å lese ved å møte lyd for lyd. For en nærmere beskrivelse av de to leseopplæringsmetodene viser jeg til en oversikt (vedlegg 8) av Kamil Øzerk (2011, s. 98).

Hvilken av disse metodene som egner seg best for å lære barn å lese har vært en løpende diskusjon i mange år. Pendelen mellom de to tilnærmingene har svingt gjennom årene, og det har vært forkjempere for begge sidene og nå har et tredje alternativ imidlertid blitt introdusert, nemlig *balansert leseopplæring*. De fleste leseopplæringsmetoder er ikke rendyrket hverken i den ene eller den andre tradisjonen, men heller ofte mot en av sidene. Balansert leseopplæring forener derimot tradisjonene ved å la de utfylle og støtte hverandre (Frost 2003; 2010), og forsøker altså å ivareta det beste fra begge disse lesetradisjonene ved å sikre utvikling av leseforståelse parallelt med utvikling av avkodingsferdigheter. Det er likevel ikke gitt at

elevenes leseferdigheter nødvendigvis blir bedre ved å slå sammen to tilnærminger (analytisk og syntetisk) som ikke har fungert i tilstrekkelig grad hver for seg. Som lærer må man være bevisst i forhold til hvilke elementer man vektlegger og knytter sammen til en god og velbalansert leseundervisning i begynneropplæringen (Frost, 2003). Barn skal ha muligheten til å lære fra begge tradisjonene samtidig og innen en og samme aktivitet.

2.4.4 Sammenfatning

Kapittel 2.4 har fokusert på avkoding og leseforståelse, med utgangspunkt i The Simple View of Reading. Formelen $\text{lesing} = \text{avkoding} \times \text{forståelse}$ ble i del 2.4.1 knyttet til Duna og Frosts (2003) interaktive lesemodell og Scarboroughs (2001, ref. i Snow et al. 2005) lesemodell. Modellene viser at det å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter er en kompleks språkprosess hvor flere kognitive funksjoner opptrer parallelt og samtidig (Frost, 2003). Dette er viktig kunnskap for å kunne møte den enkelte elevs behov i leseutviklingen. Leseforståelse handler i stor grad om forhold ved og interaksjonen mellom leseren, teksten og leserens aktivitet med teksten, som en del av en større sosiokulturell kontekst. Dette ble nærmere forklart gjennom å vise til den heuristiske forståelsesmodellen (figur 2.4 i underkapittel 2.4.2). Modellens aktivitetsdimensjon ble knyttet til resiprok undervisning som utvikler elevenes leseforståelse gjennom bruk av fire strategier. Videre er det redegjort for balansert leseopplæring, en tilnærming til leseopplæringen som ivaretar og vektlegger forståelsesaspektet parallelt med utvikling av de tekniske delferdighetene ved lesing.

2.5 Vokabular

Å lykkes med lesing krever evne til å avkode og forstå skrevne ord (Biemiller, 2007). The National Reading Panel (2000) har identifisert vokabular som ett av fem nøkkelområder for utvikling av leseferdigheter, og forskning viser at hovedårsaken til manglende leseforståelse er utilstrekkelig vokabular (Biemiller, 2001; 2007; Melby-Lervåg & Lervåg, 2009; Aukrust & Lervåg, 2010). Biemiller (2001) ser på vokabular som "the missing link" i lese- og skriveopplæringen, og setter vokabular midt mellom tekniske ferdigheter (fonologisk bevissthet i forbindelse med avkoding) og forståelse. Barns vokabular ved skolestart er viktig både i den første leseopplæringen og leseforståelsen på høyere trinn (Aukrust & Lervåg, 2010; Biemiller 2001; 2007; Dickinson & Tabors, 2001). Forskning i Norge og internasjonalt viser at barn som har begrensede muntlige ferdigheter (produktivt vokabular) på andrespråket

ved skolestart hører til de gruppene barn som står i fare for å utvikle lesevansker (Biemiller, 2007; Kulbrandstad, 2008; Melby-Lervåg og Lervåg, 2009). Samtidig vet en at det er store forskjeller i barns vokabular ved skolestart, og at denne forskjellen vil fortsette å øke dersom ingenting blir gjort for å jevne ut forskjellene. Dette er et forhold skolene er nødt å ta på alvor dersom de ønsker å heve elevenes skoleprestasjoner og forebygge vansker. Biemiller sier:

I don't believe we can make all kids alike. But I think we could do more to give them more similar tools to start with. Some kids may have to work harder to add vocabulary. Educators may have to work harder with some kids. So what's new? But now, educators do virtually nothing before grade 3 or to facilitate real vocabulary growth. By then, it's too late for many children. (Biemiller, 2001).

Biemiller (2007) hevder at mens lærerne i Nord-Amerika har blitt gode på å lære elevene å avkode og lese ord, ser det ut til at de nesten har oversett betydningen av undervisning rettet mot forståelse av ord og spesielt i begynneropplæringen. Denne tanken er fristende å overføre til å gjelde norske forhold, både i lys av resultatene fra internasjonale og nasjonale leseprøver og Aukrust og Lervågs (2010) longitudinelle studie som viser vokabularets rolle for senere leseforståelse. Jeg vil videre i dette kapittelet redegjøre for ulike måter å undervise vokabular (2.5.2), deretter vil jeg se hva forskning sier om vokabularets betydning for leseforståelse på andrespråket (2.5.3) etterfulgt av hva som er vokabularutviklende undervisning (2.5.4). Først følger en kort innføring i ulike aspekter ved det å kunne et ord, og ulike typer ordforråd.

2.5.1 Hva vil det si å kunne et ord?

Ord har to sider, en innholdsside og en formside. Innholdssiden i et ord reflekterer begrepet³⁵, mens ordets form omhandler alle eksisterende ord og nonsensord (Golden, 2009). For å forstå et ord må det for øvrig gi mening, og derfor ha en form vi ser eller hører og et innhold som vi oppfatter. Golden (2009) skiller mellom formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap. Formell kunnskap om ord handler om ordets form og kjennskap til uttale, lyder og eventuelt ortografisk skrivemåte. Dernest handler det om å kjenne til ords ulike bøyings- og avledningsmuligheter. Syntaktisk kunnskap består i kjennskap til ordenes plassering etter hvilken funksjon de har i en setning, mens semantisk kunnskap handler om å kjenne ords

³⁵ De ideene eller fornemmelsene vi får når vi kategoriserer ting sammen og som vi danner oss et mentalt bilde av (Golden, 2009).

betydninger i alle kontekster, både språklige og ikke-språklige. Forståelse av metaforiske ord og uttrykk inngår under semantisk kunnskap, samt kjennskap til forbindelser som er knyttet mellom ordet og andre ord i språket (hyponymi-, meronymi-, synonymi- og antonymirelasjoner³⁶) (Golden, 2009, s. 57-70). Den pragmatiske kunnskapen handler om å vite hvilke sosiale, formelle eller stilistiske sammenhenger ord brukes i, om ordet er et generelt ord eller et fagord, om ordet vanligvis assosieres med noe spesielt i positiv eller negativ retning, i tillegg til kjennskap til ordene kollokasjonsmuligheter³⁷ (Golden, 2009, s. 26, 71). Kunnskap om ord er kompleks og handler om både kvantitet og kvalitet, bredde og dybde. Den semantiske kunnskapen om ord er knyttet til innholdssiden og dybden av ords mening, og er like viktig å kunne som antall ord, vokabularet bredde (August et al., 2005). I min oppgave er vokabular i hovedsak relatert til det semantiske området, da det særlig er forståelsen minoritetsspråklige barn på mellomtrinnet utfordres på. Ulike sider ved ord bør for øvrig alltid sees i sammenheng med hverandre, da de har ulike funksjoner i språket hver for seg men opptrer sammen og samtidig i muntlig og skriftlig kommunikasjon. Jeg bruker vokabular og ordforråd synonymt videre i oppgaven.

The National Reading Panel (2000) skiller mellom muntlig og skriftlig vokabular. Øzerk (2010) nevner tre typer ordforråd. *Reseptivt ordforråd* består av alle de ordene eleven forstår når han/hun hører ordet av andre eller møter det selv i en tekst. *Produktivt ordforråd* handler her om den totale mengden av ord som eleven bruker når han/hun snakker, og *leserelatert ordforråd* gjelder de nedskrevne ordene i ulike tekster, som eleven kjenner til og vet hva betyr. Hos minoritetsspråklige utvikles det reseptive vokabularet før det produktive (Øzerk, 2003), noe som betyr at forståelsen kan være større enn de klarer å uttrykke.

Biemiller (2001) anslår at majoritetsspråklige barn kan mellom 5000- 7000 ord ved skolestart. August et al. (2005) beregner at barns vokabular ved 5-6 års alderen er mellom 2500- 5000

³⁶ Hierarkisk organiserte relasjoner kalles hyponymi-relasjoner (frukt er overordnet eple og pære, møbler er overordnet stol og bord). Planter og dyr kan innenfor botanikkens og zoologiens klassifiseringssystem deles inn i arter slekt og familier). En handling kan også være en overordnet betegnelse for en mer generell handling; bevege seg kan omfatte gå, løpe, hinke. Synonym-relasjoner inngår også her. En antonymi-relasjon omfatter ulike typer antonymer som ekte antonymer (liv-død), graderte antonymer (kald-varm), inkompatible ord mandag, tirsdag, onsdag), gjensidige ord (foreldre – barn, kjøp- salg) og komplementære ord (kvinne –mann). En annen relasjon mellom ord kalles meronymi, som er en del-helhet-relasjon, for eksempel kropp, bein, fot, tå (Golden, 2009, s. 60).

³⁷ Ordforbindelser som opptrer sammen, finnes mange av i alle språk og går under ulike betegnelser. For eksempel holmer og skjær, i og med, så å si, tung i hodet, å skjære tenner (Golden, 2009, s. 28- 31).

ord, og at de i snitt lærer rundt 7 ord om dagen på skolen. Golden (2009) sier derimot at ulike målinger av personers ordforråd viser stor variasjon, men at mange viser at barns vokabular fordobles fra 3.-7.klasse. Det sentrale poenget er at forskning viser at forskjeller i barns vokabular i første klasse fortsetter å øke gjennom hele skoleløpet. Biemiller (2001) retter en sterk appell til skoler som seriøst ønsker å heve elevenes akademiske og skolefaglige ferdigheter om å ta ansvar og ikke fortsette å overlate vokabularutviklingen til foreldre, tilfeldigheter og leselyst. Dette leder frem til to sentrale spørsmål: Hvordan utvikles vokabular, og hva er god vokabularutviklende undervisning? I neste underkapittel presenteres ulike tilnærminger til undervisning av vokabular, etterfulgt av forskning på vokabularets betydning for leseforståelse på andrespråket. Avslutningsvis skal vi se på hva forskning viser er god og vokabularutviklende undervisning.

2.5.2 Utvikling av vokabular

Utvidelse av ordforråd er en sammensatt og trinnvis prosess, som går fra elevens første møte med et ukjent ord, til en gradvis forståelse med kontekstuell støtte, videre til forståelse ut fra sammenhengen det brukes i, og etter hvert kunne gjenkjenne ordet og forstå hva det betyr for så å kunne bruke det riktig både muntlig og skriftlig som et endelig mål (Øzerk, 2010; Golden, 2009; Snow et al., 2005). Vokabular kan læres implisitt i ulike undervisningssituasjoner i klasserommet, og eksplisitt gjennom direkte undervisning. Golden (2009) skiller mellom spontant og planlagt undervisning av ord. Spontan undervisning er et resultat av at det alltid vil være ord som er nye eller ukjente som lærer føler behov for å forklare eller som elevene selv spør om. Planlagt undervisning er det som Wold (2008) kaller direkte undervisning og er eksempel på intensjonal læring av ord. Denne undervisningen handler først og fremst om gjennomgang av faglige og akademiske ord og begreper i læreboktekstene, ord de fleste barn trenger systematisk hjelp til å forstå. I motsetning til en planlagt og direkte undervisning av ord kan barns ordlæring være insidentell, for eksempel når barn plukker opp betydningen av ord gjennom en instruksjon gitt av læreren eller gjennom lek og samhandling med andre barn (Wold, 2008). Insidentell læring av ord benevnes også som tilfeldig eller indirekte læring av ord. Lærers oppgave er å legge til rette for både intensjonal og insidentell læring, og det er et poeng at læring som er insidentell fra barnets perspektiv ikke er tilfeldig men planlagt fra lærers side. Ut fra et sosiokulturelt læringssyn (jf. 2.1) vil insidentell læring av ord skje når læreren tilrettelegger for samhandling og barna deltar aktivt i kommunikasjonen i klasserommet. Bruk av forskjellige innfallsvinkler og

variasjon i undervisningen ved læring av ordforråd øker sjansen for at hver enkelt elev vil oppleve en måte som passer best for seg (National Reading Panel, 2000; Wold, 2008; Golden, 2009). Minoritetsspråklige elever med begrensede ferdigheter på andrespråket utfordres i forhold til at de skal forstå og lære av faglige tekster som er kognitivt krevende og kontekstuavhengige. Det krever at læreren har kompetanse og kunnskap om ulike måter å gi støtte til forståelsen i undervisningen. Særlig viktig er at nye ord presenteres i sammenhenger hvor man til tross for manglende bakgrunnskunnskaper kan forstå det som foregår. Øzerk (2010) og Wold (2008) er opptatt av hvordan lærere kan understøtte elevenes forståelse med hjelpemidler som bilder, gjenstander og handlinger som følger ordene, og Øzerk (2010, s. 75) viser til tre generelle strategier for ordlæring og utvidelse av ordforråd:

Figur 2.4 Strategier for ordlæring

1. Definisjonsmetoden	Ord defineres med eller uten hjelp av bilder. Bruk av synonymer.
2. Kontekstmetoden	Ords mening forstås og tolkes ut fra kontekst og/eller sammenhengen. Nye ord brukes bevisst i meningsfull kontekst med stor grad av kontekstuell støtte. Repetert bruk av ord i forskjellige kontekster.
3. Den semantiske metoden	Visuelle tankekart, semantiske kart, bruk av mediatorer: materiell, læremidler, venn/lærer/assistent. Språket ledsages av visuell støtte (bilder/illustrasjoner). Bruk av strukturer (semantiske relasjoner mellom ord, for eksempel over-, side-, og underordnede begreper.

I tillegg til direkte eller indirekte læring av vokabular på skolen læres mange ord i barnas fritid. De fleste ordene barn har tilegnet seg før skolestart er tilfeldig lært i kontekst sammen med familie og venner (Biemiller, 2007). I oppgaven benevnes disse ordene som hverdagsspråk. I motsetning til skolens fagspråk utvikles hverdagsspråket induktivt og

gjennom nære relasjoner. Vygotsky (Vygotsky, 1988, ref. i Øzerk, 2010) bruker betegnelsen spontane og akademiske begreper. Skolens og lærebøkene innhold og fagspråk utgjør en betydelig del av det akademiske språket, og må gjøres forståelig og dermed tilgjengelig for elevene gjennom opplæringen. Utvikling av spontane og akademiske begreper utvikler seg altså i forskjellige kontekster, men utvikling av skolefaglige/akademiske begreper bygger på elevens utvikling av spontane begreper. Både spontane begreper (hverdagsspråket), og akademiske begreper (skolefaglig språk) er en nødvendig del av barnets språkutvikling (Øzerk, 2010).

Det meste av vokabularutviklingen i skolen skjer gjennom aktivitetene ulike tekster inngår i (Penno, Wilkinson & Moore, 2002). Når elevene blir lest for eller leser selv vil ord læres tilfeldig, dersom læreren ikke eksplisitt benytter direkte ordlæringsmetoder knyttet til ord i teksten. Nagy (2008) hevder at et nytt ord læres først etter å møtt ordet 20 ganger i en tekst, og mener at det å lære tilfeldig fra kontekst er en lite effektiv måte å lære nye ord på. Det å tilegne seg nytt vokabular avhenger av eksisterende vokabular, noe som tilsier at de som i utgangspunktet har et godt vokabular lettere vil tilegne seg nye ord gjennom tilfeldig eller insidentell læring av ord (Penno et al., 2002; Nagy, 2008). I praksis kan dette bety at tilrettelegging for vokabular gjennom dialog og samhandling i klasserommet ikke alltid er nok for mange minoritetsspråklige elever og at en mer direkte opplæring må være nødvendig (Biemiller, 2001). The National Reading Panel (2000) konkluderer for øvrig med at ord må undervises både direkte og indirekte (insidentelt), gjennom mange og varierte metoder i opplæringen. Jeg kommer nærmere inn på hvordan undervisningen kan utvikle minoritetsspråklige elever vokabular i underkapittel 2.5.4. Først vil jeg se på forskning som viser vokabularets påvirkning på leseforståelse.

2.5.3 Vokabularets betydning for leseforståelse på andrespråket

Forståelse av tekst er en nødvendig betingelse for læring, og forskere har diskriminert vokabular som en spesielt viktig faktor knyttet til både avkodingsferdigheter og utvikling av leseforståelse (NRP, 2000; Biemiller, 2001, 2007; Aukrust & Lervåg, 2010). Jeg vil i dette underkapittelet presentere forskning som viser at vokabular har stor betydning for utvikling av leseforståelse både i den første og andre leseopplæringen. Biemiller (2001; 2007) viser til funn fra forskning som indikerer at barn fra mer privilegerte og ressurssterke hjem lærer to til tre ganger så mange ord som barn fra ressursvake hjem (Biemiller, 2007). Vokabular har vist

seg å være høyt korrelert med sosioøkonomiske forhold som oppvekstvilkår og foreldrenes økonomiske status, og at kvalitetsforskjeller i den språklige interaksjonen mellom foreldre og barn i ulike sosioøkonomiske grupper kan forklare mye av forskjellene i barns språkutvikling og skoleprestasjoner (Heath, 1983; Snow, Griffin & Burns, 1998; Lyster, 2009; Biemiller, 2007). Veslemøy Rydland (2009) har i en studie sammenlignet minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers forståelse av fagtekster i naturfag (5.klasse)– og sett det i lys av demografiske faktorer, lesing på fritiden og hvilke kunnskaper elevene har om temaet i teksten. Hennes funn viser store forskjeller i minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseforståelse i favør av de majoritetsspråklige. Forskjellene kunne i stor grad forklares av demografiske faktorer og temakunnskap (bakgrunnskunnskap). Hun pekte også på at mors utdanning spesielt ser ut til å spille en rolle. Statistisk sentralbyrå³⁸ (2011) bekrefter Rydlands funn i forhold til at sosioøkonomiske forhold som foreldrenes utdanning virker inn på elevenes skolemestring, og viser en positiv sammenheng mellom resultatene på nasjonale prøver og foreldrenes utdanningsnivå. Barn av foreldre med høyere utdanning skårer i større grad på de øverste mestringsnivåene enn øvrige elever, og det er en klar tendens til at de elevene som viser de største fremskrittene fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet er elever med foreldre som har høyere utdanning (jf. 2.2.2).

Lervåg og Melby-Lervåg (2009) har gjennom en metaanalyse av 34 studier sammenlignet tospråklige og ettspråklige elevers ferdigheter innenfor områdene *muntlig språk*³⁹, *ordavkoding*⁴⁰ og *leseforståelse*. Metaanalysen viste blant annet at tospråklige hadde klart svakere muntlige ferdigheter på S2 enn det ettspråklige hadde på samme språk. De tospråklige elevene hadde også svakere leseforståelse enn de ettspråklige, mens når det gjaldt avkoding var de tospråklige elevenes ferdigheter like gode som de ettspråklige. Både *muntlig språk* og *leseforståelsesferdigheter* utgjorde altså forskjeller i de majoritetsspråklige elevenes favør, mens avkoding utgjorde ingen signifikant forskjell. Det var for øvrig store variasjoner studiene imellom i forhold til hvor store disse forskjellene var. En variabel som kunne forklare noen av forskjellene, gikk blant annet på hvor like første- og andrespråket var. Dersom S1 og S2 til de tospråklige var europeiske språk, var det mindre muntlige språkforskjeller enn hvis S1 var asiatisk eller afrikansk og S2 europeisk. Mellom språk som

³⁸Hentet 21.03.12 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/nasjprov/>

³⁹Med muntlig språk menes her produktivt vokabular (jf. 2.5.1)

⁴⁰Sikker og rask avkoding

stammer fra samme grein på det indoeuropeiske språktreet vil det være flere kognater og lånord som kan lette språkinnlæringen og forståelsen, i forhold til språk som ikke er beslektet. En annen variabel gikk på alder. Det var en liten forskjell i ordavkodingsferdigheter i favør av de minoritetsspråklige barna, jo yngre barna var. Forskjellene i leseforståelsesferdigheter til de majoritetsspråklige barnas fordel minket jo mindre forskjellen var i muntlige språkferdigheter.

En annen undersøkelse av Cunningham og Stanovich (1997) viste at ordforrådet hos ettspråklige elever i første klasse forutsa mer enn 30 % av forskjellene i elevenes leseforståelse ti år senere. En nyere undersøkelse av Lervåg & Aukrust (2010) viser lignende resultater gjennom en longitudinell studie der de fant at majoritetsspråklige elever i 2.klasse hadde bedre leseforståelse og en brattere vekst i leseforståelse over en periode på 18mnd. De tok for seg 198 majoritetsspråklige og 90 minoritetsspråklige barn for å vurdere forskjellene i veksten av vokabular og prediksjon om videre utvikling av vokabular mellom disse to gruppene. Det viste seg at majoritetsspråklige barn naturlig nok har bedre leseforståelsesferdigheter og en raskere utvikling av disse ferdighetene over tid enn de minoritetsspråklige. Vokabularet så ut til å være en sterkere prediktor for utviklingen av leseforståelsen hos de minoritetsspråklige enn hos de majoritetsspråklige, og var en kritisk faktor for den tidlige utviklingen av leseforståelsesferdigheter hos begge gruppene. Begrensninger hos de minoritetsspråklige barnas vokabular virket tilstrekkelig til å forklare forsinkelsene de hadde i forhold til å utvikle sine ferdigheter innen leseforståelse. Aukrust og Lervåg (2010) sammenfattet funnene ved å konkludere med at vokabular på S2 (her: norsk) er en spesielt avgjørende faktor for minoritetsspråklige elevers vekst i leseforståelse, og at tidlige forskjeller i ordforråd forklarer mye av forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige både når det gjelder den første og den videre utviklingen av leseforståelsesferdigheter.

Studiene er viktige fordi de gir sterke signaler til skolene om hva som bør vektlegges for å fremme minoritetsspråklige elevers leseforståelse, nemlig styrking av muntlige ferdigheter på andrespråket fra første klasse og gjennom hele skoleløpet. Dette reiser et sentralt spørsmål om hva som er effektiv og god vokabularutviklende undervisning for minoritetsspråklige, noe jeg vil prøve å belyse i neste underkapittel.

2.5.4 Hvordan utvikle minoritetsspråkliges vokabular?

Det foreligger mye empiri vedrørende vokabularets betydning for utvikling av muntlig og skriftlig forståelse i begynneropplæringen og videre i skoleløpet. Vi vet at minoritetsspråklige som har en suksessiv tospråklig utvikling har et begrenset vokabular i forhold til sine jevnaldrende ettspråklige, og forskning gir klare signaler om at denne forskjellen vil fortsette å øke om det ikke tilrettelegges for å ta igjen og utjevne disse forskjellene i undervisningen. Likevel er det overraskende lite forskning (eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle studier) de siste 25-30 årene som har sett på hva som er effektiv vokabularutviklende undervisning for denne gruppen (Garcia, 2003; August et.al., 2005; Beck & Shanahan, 2006). I følge Garcia (2003) representerer dette en stor utfordring for pedagoger som jobber med minoritetsspråklige elever. I motsetning til NRP (2000) som fant hele 45 vokabularintervensjoner gjennomført på majoritetsspråklige elever, fant Beck & Shanahan (2006) kun tre eksperimentelle vokabularstudier knyttet til utvikling av vokabular hos minoritetsspråklige elever.

2.5.4.1 *Hva er effektiv vokabularundervisning?*

Jeg vil i det følgende presentere hovedtrekkene fra noen vokabularintervensjoner som viser at opplæring i ulike vokabularstrategier har effekt på utvikling av bredde -og dybdevokabular, noe som indirekte kan virke inn på leseforståelsen hos både tospråklige og ettspråklige elever. Alle studiene er fra USA der den største minoritetsgruppen er spansktalende elever. Til slutt følger en kort oppsummering av NRP (2000) hovedfunn slik de fremkommer i rapporten.

En eldre undersøkelse ble utført av Perez i 1981 (Perez, 1981, ref. i Beck & Shanahan, 2006; August et.al., 2005). Studien inkluderte 75 spansktalende barn i 3.klasse som over en tremåneders periode mottok 20 minutters daglig undervisning i ords betydning. Det var fokus på sammensatte ord, synonymer, antonymer og ords flere betydninger. Elevene var fordelt på fire grupper som fikk forskjellig type vokabularundervisning. Gruppen som jobbet med å lage semantiske relasjonskart og fylle ut cloze-tests viste signifikant fremgang i forhold til gruppen som jobbet med uttale og å huske definisjoner. Langtidseffekt ble ikke vurdert.

En annen vokabularintervensjon med kvasi-eksperimentell design ble gjennomført av Maria S. Carlo (2004) med flere⁴¹ på 5.trinn, og innebar 30-45 minutters undervisning 4 dager i uken i 15 uker. Elevene fikk hver uke 10-12 fokusord med relevans for skoleteksters fagspråk, samtidig som de lærte strategier for ordlæring. Dag en fikk de spansktalende elevene ukens tekst og ord gjennomgått på sitt morsmål for å øke forståelsen. Neste dag jobbet de i vanlig klasse med samme tekst og ord på andrespråket sitt, engelsk. Tredje dagen jobbet de med dybdeforståelse av ordene (synonymer, antonymer, ordassosiasjoner) i grupper. Siste dag lærte elevene generelle strategier for ordlæring der også andre ord ble inkludert i arbeidet. Fokuset var da på morfologiske strukturer, ord ulike betydninger og bruk av ordbok. Tilsvarende intervensjon ble gjennomført av McLaughlin med flere⁴², som en longitudinell studie over 3 år for å se på langtidseffekten. Begge de nevnte studiene viste god effekt for bredde-, og dybdevokabular, vokabularlæringsstrategier og leseforståelse (indirekte ved forbedring av vokabular). I den longitudinelle studien ble dessuten prestasjonsgapet i vokabular og leseforståelse mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige mindre over tid.

Lubliner og Smetana (2005) fokuserte på metakognitive prosesser knyttet til å overvåke egen forståelse (jf. resiprok undervisning, underkapittel 2.4.2.3). Programmet ble prøvd ut på 5.trinns elever med svake leseferdigheter derav 75 % av elevene hadde minoritetsspråklige bakgrunn. Elevene lærte tre strategier for å klargjøre nye og ukjente ord: å undersøke sammenhengen ordet står i, studere strukturen (morfologisk analyse), og fokusere på ord med latinske eller greske røtter for å finne ”ordfamilier” og utlede mening gjennom det. Elevenes bakgrunnskunnskaper ble også tatt i bruk (Har de sett ordet før? Hvor? Hva tror de ordet betyr ut fra det de vet om tema?), og de ble oppfordret til å finne synonymer for ord og se om setningen ga mening med det nye ordet. Alle disse strategiene ble øvd på og måtte prøves ut før elevene kunne spørre en klassekamerat eller lærer. De kunne også merke vanskelige ord med en gul lapp, og på veggene hang det oversikter med de klargjørende strategiene slik at elevene stadig ble påminnet og oppmuntret til å bruke dem i alle lesesituasjoner. En av overvåkingsøvelsene de jobbet med var å streke rødt, gult og grønt under henholdsvis ukjente ord, ord de nesten forsto og ord de forsto helt. Intervensjonens hovedfunn indikerer at elevene

⁴¹Carlo, August, McLaughlin, Snow, Dressler, Lippman, Lively & White, 2004

⁴²McLaughlin, August, Snow, Carlo, Dressler, White, Lively & Lippmann, 2000

forbedret sine metakognitive ferdigheter i stor grad, en ferdighet som kan overføres til tekstarbeid i alle fag.

Studiene indikerer at det å jobbe systematisk med både bredde- og dybdevokabular fører til økt vokabular, noe som indirekte kan påvirke leseforståelsen. NRP (2000) peker på at selv om mange studier, blant annet vokabularintervensjoner, viser en økning i vokabular og evne til å utlede mening fra ord ut fra sammenheng, er det ikke alltid resultatene viser en effekt for generell leseforståelse. Det er stort behov for mer forskning på hva som er effektive vokabularutviklende undervisning for minoritetsspråklige elever.

NRP (2000) har som tidligere nevnt skilt ut vokabular som ett av fem nøkkelområder for leseforståelse. I sin rapport oppsummerer de hvordan undervisningen bør tilrettelegge for vokabularutvikling. De konkluderer blant annet med at undervisning i vokabular bør være både direkte og indirekte; vokabular kan læres intensjonelt knyttet til høytlesing, samtaler om tekst og ved å lytte til andre, og direkte ved å for eksempel gjennomgå ord før lesing. Ord og begreper bør også repeteres og gjentas i ulike sammenhenger og gjennom forskjellige aktiviteter. Noen få av studiene de så på fant at bruk av datamaskiner i vokabularundervisningen hadde større effekt enn mer tradisjonelle metoder. NRP (2000) understreker videre at metodene må tilpasses elevenes alder og ferdigheter, og betydningen av å engasjere elevene til aktiv deltakelse og samhandling i et inkluderende klassemiljø. Det å kun bruke en metode i undervisningen vil ikke føre til optimal læring, noe som også gjelder representasjonsformene i NEIS-modellen som presenteres i neste underkapittel.

2.5.4.2 NEIS-modellen

Øzerk (2010) er opptatt av at når undervisningsspråket er et annet enn elevens morsmål, spiller tilgangen til ulike typer støtte (nær dialog mellom lærere og elever, interaktive arbeidsmåter, konkretiseringsmateriell) en ekstra stor rolle for forståelse og læring. Han ser innholdsforståelse som avgjørende for skolebasert læring og utvikling, noe som henger tett sammen med ordforråd og begrepskunnskaper. Øzerk (2010) har utviklet en forståelsesmodell som lærere kan bruke i undervisningen i alle fag, kalt NEIS-modellen. NEIS-modellen inneholder ulike metodiske tiltak for å mobilisere blant annet elevens forkunnskaper, bakgrunnskunnskaper, ordforråd, begrepsrepertoar, skriftlige fremstillingsferdigheter, lesehastighet, lesestrategier og innholdsforståelse, og da selvsagt elevens læringsutbytte (Øzerk, 2010). Modellen kan brukes på alle klassetrinn i møte med nye tema, før, under og

etter lesing, og som utgangspunkt for all planlegging og gjennomføring av undervisning. NEIS består av forbokstavene til fire representasjonsformer og har følgende kjennetegn:

Figur 2.5. NEIS – modellen (Øzerk, 2010)

Naturlig:	Språkbruken ledsages av konkrete, naturlige ting, gjenstander og lignende. Dette er et konkret nivå der andrespråket styrkes og læring fremmes i sammenheng med konkrete eksempler og erfaringer.
Enaktiv:	Språket ledsages av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner for å fremme forståelsen av det som blir sagt eller lest. Aktivitetsbasert læring, dramatisering og andre ”learning by doing and reflection”-metoder tas i bruk her.
Ikonisk:	I mange sammenhenger har ikke lærer mulighet for å bruke konkrete og demonstrasjoner for å gjøre lærestoffet forståelig. Bruk av audio-visuelle læremidler og materiell som bilder, plakater, plansjer, kart, illustrasjoner, diagram, film og lignende kan da være en hjelp.
Symbolsk:	Lærestoffet blir stadig mer faglig, akademisk og abstrakt, og språk må brukes til å forklare språket når abstraksjonsnivået blir høyt. Den symbolske representasjonsformen innebærer bruk av synonymer, antonymer, eksempler og bruk av de nye begrepene i ulike sammenhenger for å hjelpe elevens forståelse.

Opplæringen bør alltid inneholde minst en av de fire representasjonene, da fagord og faglige begreper er en del av lærestoffet på skolen uansett tema eller fagområde. Å integrere NEIS-modellens tenkning i undervisningen vil langt på vei bidra til å utvikle vokabular og fremme forståelse hos elevene.

2.5.5 Tanker til slutt om vokabular

August og Shanahan (2006) sier at det mangler forskning som gir entydige svar på hva som er god leseundervisning for minoritetsspråklige elever, og det blir ofte nevnt to utfordringer knyttet til utvikling av effektive vokabularutviklende undervisningsopplegg. Den ene er

hvilke ord skal en velge å fokusere på, og den andre er tidsbegrensninger i forhold til direkte undervisning (RRSG, 2002; Garcia, 2003; August et al., 2005). August og Shanahan (2006) understreker for øvrig at det som foreligger av resultater fra eksisterende forskning viser at lese- og skrive undervisning som gir positivt utbytte for majoritetsspråklige elever også gir fordeler for minoritetsspråkliges leseutvikling. En vektlegging av nøkkelkomponenter som fonologisk bevissthet, avkoding, leseflyt, vokabular, forståelse og skriving er god leseopplæring som gir klare fordeler for både ettspråklige og tospråklige elever. De viser til særlig vellykkete resultater når undervisningen vektlegger flere komponenter simultant, noe som for øvrig taler for at det bør foreligge en balansert tilnærming (jf. 2.4.3) til leseopplæringen fra 1.klasse og hele skoleløpet. Forskningen til August og Shanahan (2006) indikerer at opplæringen bør bestå av et samspill mellom de ulike komponentene i Duna og Frosts interaktive lesemodell, sett i sammenheng med leseforståelsesmodellen (RRSG, 2003) og NEIS-modellen (Øzerk, 2010). Ulike forhold ved leseren avgjør hvilke områder i leseutviklingen som bør vektlegges på forskjellige tidspunkter, et forhold som virker inn på lærerens valg av tekst og aktiviteten teksten inngår i (jf. RRSG og forståelsesmodellen i underkapittel 2.4.2). Elevens språklig mestringsnivå (jf. terskelteorien i 2.3.4) er avgjørende for hvilke kognitive krav og grad av kontekstuell støtte (jf. BICS og CALP) de kan møte i undervisningen. NEIS-modellens fire representasjonsformer bidrar til å støtte opp om og fremme elevenes forståelse gjennom ulike tilnærminger knyttet til nye tema og ukjent tekst. Elevens læring er avhengig av forståelig læring, og prinsippet om tilpasset opplæring henger tett sammen med dette.

2.6 utfordringer i leseutviklingen når norsk er andrespråket

Lesing defineres som nevnt tidligere som avkoding x forståelse, og viser at det er et samspill mellom lesingens tekniske side og den siden som har med meningsdanning å gjøre. Vokabular berører både avkoding og leseforståelse, og tidligere i oppgaven er det vist til studier som konkluderer med at vokabular har stor betydning for leseforståelsen (Biemiller, 2001, 2007; Dickinson, Snow og Tabors, 2001; Aukrust & Lervåg, 2010). Minoritetsspråklige barns vokabular på andrespråket er knyttet til både mindre bredde (antall ord) og dybdeforståelse enn jevnaldrende ettspråklige (August et al., 2005; Golden, 2009), og det er store forskjeller i barns vokabular ved skolestart. Høien og Lundberg (1997) viser til at hvis mer enn 20% av ordene i en tekst er ukjent er det vanskelig å forstå innholdet av det en leser. I tillegg vet en at vokabular og leseforståelse er knyttet til bakgrunnskunnskaper, forkunnskaper og varierte

erfaringer og opplevelser (Monsrud & Øzerk, 2008; Garcia, 2003), og mange tekster forstås nettopp på grunnlag av kulturell bakgrunn og den enkeltes erfaringsbakgrunn.

En balansert tilnærming (jf. 2.4.3) til leseopplæringen vil i stor grad bidra til at det hele veien jobbes med både delene i språket og helheten. Et systematisk og strukturert opplegg med språkleker (språkets lyder, rim, rytme, fonembevissthet) kombinert med fokus på ord- og begreper (morfologisk, syntaktisk, semantisk) vil være av stor betydning for alle elever og særlig minoritetsspråklige i den første leseopplæringen (Frost, 2003; August et al., 2005; Biemiller, 2001). Tilsvarende vil et høyt fokus på vokabular før, under og etter lesing videreføre det gode grunnlaget til mellomtrinnet, samtidig som en mer abstrakt og akademisk kommunikasjon fordrer en mer direkte og eksplisitt opplæring i ord- og begreper og strategier som et ledd i å bearbeide og forstå skolens faglige tekster og innhold.

Den første leseopplæringen danner et viktig grunnlag for senere leseutvikling, og jeg har derfor valgt å ta med noen av de utfordringene som minoritetsspråklige elever kan møte i den første leseopplæringen på andrespråket. Deretter går jeg inn på hva som kjennetegner minoritetsspråkliges vansker på mellomtrinnet. Jeg vil imidlertid understreke at begynneropplæringen og den andre leseopplæringen ikke utelukker hverandre. Noen områder jobbes mer og mindre med i perioder, men de fleste områdene overlapper hverandre og må jobbes med hele veien ut fra den enkeltes behov.

2.6.1 Den første leseopplæringen

Avkodingsferdigheter lærer man en gang i livet, og kan med visse unntak overføres fra ett språk til et annet (Kulbrandstad, 2003). Barn som har utviklet god leseforståelse på ett språk har utviklet en dyp begrepsforståelse og metakognitive ferdigheter som kan overføres mellom språkene (Dressler & Kamil, 2006). Minoritetsspråklige barn med et svakt utviklet andrespråk vil derfor profitte på å få den første leseopplæringen på morsmålet sitt. Et viktig poeng er at de ikke bare utvikler tekniske leseferdigheter, men at lesingen blir et produkt av både avkoding og forståelse (jf. The Simple View of Reading og lesing = avkoding x forståelse). De siste års forskning viser at det er små forskjeller mellom de yngste S1 og S2 elevenes tekniske lesing, mens forskjellene er betydelig større i forhold til å forstå det de leser, og da i de majoritetsspråklige elevenes favør (Aukrust & Lervåg, 2010; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Rydland, 2007).

Vansker med blant annet fonologi (avkoding), morfologi, ortografi, syntaks og vokabular på andrespråket kan forøvrig sees i sammenheng med hvor like eller forskjellige S1 og S2 er. Snow et al. (2005) viser til at på områder som fonologi (læren om språklydene), morfologi (læren om de minste betydningsbærende enhetene i språket, ordbøyning og orddanning) og syntaks (læren om hvordan ord er koblet sammen i setninger) utvikler ettspråklige og flerspråklige barn seg ganske likt, men at minoritetsspråklige barn kan vise forsinkelser i vokabularutvikling på begge språk. Sett i lys av norske forhold, der mange minoritetsspråklige barn kommer fra land med langt større avstand mellom S1 og S2 (norsk) enn det som er tilfelle med spansk og amerikansk, *kan* nevnte områder representere større utfordringer for minoritetsspråklige barn med norsk som andrespråk enn det gjør for spansktalende barn i amerikansk skole. Monsrud og Øzerk (2008) peker blant annet på at skriftspråklige system i ulike morsmål kan påvirke grad av overføring fra morsmålet til andrespråket, og Melby-Lervåg og Lervåg (2009) har funnet at nærhet mellom språk og forekomst av kognater (ord som ligner på hverandre) kan være mulige forklaringer på variasjoner i leseforståelse mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige (jf. 2.5.3).

Forskning viser at i tillegg til vokabular spiller områder som fonologi og grammatikk også inn på avkoding og forståelse på S2 (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005). Det å utvikle fonologisk bevissthet hos de yngste barna er av stor betydning i forbindelse med den første alfabetiske lesingen (August & Shanahan, 2006; Snow et al., 2005; Frost & Lønnegård, 1995). Mange minoritetsspråklige elever lærer å lese på et språk med et annet lydsystem enn sitt morsmål. Når leseopplæringen skjer på et språk man ikke mestrer lydstrukturen i, vil det ta mye lenger tid å forstå hvordan fonemene i talespråket er koblet til bokstavene i skriftspråket (August & Shanahan, 2006; Kulbrandstad, 2008). For minoritetsspråklige elever med svake ferdigheter på S2 vil en leseopplæring på morsmålet ha flere fordeler. For det første lærer de ordavkoding med utgangspunkt i et kjent fonologisk system, og for det andre støttes forståelsen av det de leser gjennom det språket de kjenner best. Når prinsippet for lesing er forstått, vil selve erfaringen med å knekke lesekode kunne overføres til S2 (Monsrud & Øzerk, 2008).

Ulike språk varierer imidlertid ikke bare i forhold til fonologi, men også i forhold til bøyningsregler for ord og setningsoppbygging (Garcia, 2003). Minoritetsspråklige elever kan derfor ha vansker med å gjøre seg nytte av morfologiske og syntaktiske kunnskaper når de leser. RRSg (2002) sier blant annet at morfologisk bevissthet utvilsomt er viktig for å lage

inferenser av nye ords meninger, og kunnskap om bøyningsformer er viktig fordi ord kan endre mening ved hjelp av morfemer (Øzerk, 2010). Ord kan også bety forskjellige ting i ulike sammenhenger, et forhold elevene må få erfare gjennom undervisningen. Monsrud, Bjerkan og Thurmann-Moe (2011) viser til at de mest vanlige strukturene i språket er enklest å tilegne seg, som helsetninger med SVO – struktur (subjekt – verbal – objekt), mens ulike typer leddsetninger og konstruksjonstyper som *verken-eller* og *ikke bare x men også y* ofte er vanskeligere å forstå for minoritetsspråklige.

Minoritetsspråklige skal utvikle delferdigheter som fonologisk, morfologisk og ortografisk bevissthet for en sikker og hurtig avkoding, samtidig som de skal utvikle forståelse av ord og tekster de leser på sitt andrespråk. Garcia (2003) understreker sterkt betydningen av at læreren har en balansert tilnærming til leseopplæringen for å forebygge at minoritetsspråklige barn blir tekniske lesere uten forståelse. Langt fra alle har utviklet tilstrekkelige ferdigheter på andrespråket til å forstå og få et tilfredsstillende læringsutbytte av opplæringen. En balansert tilnærming til leseopplæringen vil derfor være av stor betydning for å forebygge forsinkelser hos minoritetsspråklige elever, da det på ulike trinn gjennom hele grunnskolen sikres en balanse mellom arbeid med språkets deler (fonologi, morfologi, vokabular) og helheten (semantikk).

2.6.2 Den andre leseopplæringen og forståelse av fagtekster

Etter at den første leseopplæringen er ferdig og elevene går over til mellomtrinnet, forventes det at elevene har automatiserte avkodingsferdigheter slik at lesingen kan brukes som redskap til kunnskapstilegning (Pressley, 2006; Monsrud og Øzerk, 2008; Øzerk, 2011). På mellomtrinnet handler ikke leseundervisningen lenger om å lære å lese, men om å lese for å lære i alle fag. Det er spesielt fra og med 4.trinn at prestasjonsgapet mellom S1 og S2 elever øker, da fagtekstene stadig mer avanserte og abstrakte vokabular utgjør en spesiell utfordring for andrespråkelevne (Dressler & Kamil, 2006; Snow et al., 2005). Til tross for at de fleste har utviklet gode tekniske ferdigheter utfordres de i møte med mer komplekse fagtekster og et kontekstuavhengig og akademisk språk. Minoritetsspråklige elever møter skolens tekster og undervisning på sitt andrespråk, en prosess som pågår parallelt med at de utvikler ferdigheter på morsmålet sitt. Dette krever betydelig mer av dem i forhold til å forstå det de leser, enn det gjør for elever med norsk som morsmål (Rydland, 2007).

Snow, Griffins og Burns (2005) peker på at det generelt er en sterk tradisjon i skolen for å bruke narrative tekster, og mener elevene i mye større grad burde eksponeres for fagtekster allerede i begynneropplæringen. For mange barn er skolen det første møtet med fagtekster, en sjanger som ofte er mer krevende enn narrative tekster med hensyn til blant annet vokabular og informasjonstetthet. Snow et al. (2005) vektlegger vokabulalets betydning for forståelse av fagtekster spesielt, og mener det er ekstra viktig for minoritetsspråklige barn å møte fagtekster tidlig i opplæringsløpet. Disse tekstene utgjør en viktig kilde til faglig utvikling og læring, *samtidig* som de får utviklet språklige ferdigheter og vokabular på andrespråket (Snow et al., 2005). De argumenterer med at barn har en naturlig interesse for faglige tema og at det er gjennom møte med fagtekstene de lærer fagspesifikke ord og fagets sjanger. Andre fordeler de peker på er at i høytlesningssituasjoner vil dialog om teksten være naturlig, og at det da vil forekomme oppklaringer av sammenhenger og ord og begreper som er vanskelige. På denne måten vil barna tidlig få erfaringer med et sjangerspesifikt språk og oppdage forskjeller mellom den fortellende sjangeren og saktekster. Ikke minst vil det bidra til å fremme utvikling av ordforråd og en positiv begrepsutvikling utover det daglige kontekstavhengige språket.

NOU-rapporten *Mangfold og mestring* (2010:7) retter oppmerksomhet mot leseren på mellomtrinnet generelt, og andrespråkleseren på mellomtrinnet spesielt. Rapporten tar for seg forskning rettet mot andrespråkelever som kommer til kort når det gjelder leseforståelse og nevner årsaker som manglende ordforråd på målspråket, manglende bakgrunnskunnskap og lite varierte lesestrategier. Rapporten uttrykker også tanker om at norsk skole helt frem til LK06 og innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i stor grad har fokusert på den første leseopplæringen og dermed gitt lite oppmerksomhet til den andre leseopplæringen. Det nevnes at det i noen tilfeller kan virke som læreren overlater den videre leseutviklingen til elevene selv, etter at den tekniske avkodingen er gjennomført. Kulbrandstad (2003) peker på faren ved at særlig andrespråkleseren taper på en slik tilnærming, og omvendt, at han eller hun profiterer på å ha lærere som eksplisitt arbeider med å utvikle leseforståelse og lesestrategier. Jeg tenker at innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag gjennom hele skoleløpet (LK06) er en måte å hjelpe skolene til å ha fokus på både den første **og** den andre leseopplæringen, samtidig som det er en del av en større helhet i arbeidet med å heve elevers leseferdigheter generelt. Hvorvidt skolene har lyktes med innføringen av grunnleggende ferdigheter er en diskusjon jeg for øvrig ikke kan gå inn på her.

2.6.3 Sammenfatning

Jeg har i dette kapittelet vist noe av det som kan være utfordrende i leseutviklingen når norsk er andrespråket. Fonologisk kunnskap ble nevnt spesielt i forbindelse med avkodingsferdigheter, sammen med morfologisk, ortografisk og syntaktisk kunnskap. Vokabular er den komponenten som utgjør den største forskjellen for leseforståelse på andrespråket både i begynneropplæringen og på mellomtrinnet, og særlig knyttet til lesing av fagtekster. På mellomtrinnet blir læreboktekstene mer krevende og elever med et svakt utviklet norsk som andrespråk opplever utfordringer i forhold til å forstå sjangerspesifikke og faglige/akademiske ord og begreper.

2.7 Oppsummering av kapittel 2

Et sosiokulturelt læringssyn handler om at læring skjer i et samspill der språk og dialog spiller en sentral rolle. Dette læringssynet finner vi igjen i aller største grad i LK06. Lærerens rolle i læringssituasjonen er å være et støttende ”stillas” og gi eleven midlertidig og akkurat nok støtte til å oppleve mestring og faglig progresjon. Lesing er i LK06 beskrevet som en sammensatt ferdighet som skal undervises i alle fag gjennom hele skoleløpet. Lesing defineres som å kunne finne, tolke og reflektere over lest tekst, og det stilles krav til sjangerspesifikk kunnskap. I lys av resultater fra nasjonale og internasjonale prøver kan innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag gjennom hele skoleløpet sees som et forsøk på å heve prestasjonene hos alle elever i norsk skole.

Tospråklig utvikling ble belyst gjennom Cummins gjensidig avhengighetshypotese, som handler om at akademiske ferdigheter som begrepsforståelse og metakognitive refleksjoner kan overføres mellom språk. Relatert til denne modellen trekker Cummins et skille mellom barns hverdagsspråk og kontekstavhengige språk, BICS, og skolens mer akademiske og kontekstuavhengige språk, CALP. En annen modell, terskelteorien, viser ulike nivå av språklige ferdigheter som fører til negative og positive konsekvenser for kognisjon (jf. simultan og suksessiv språkutvikling i underkapittel 2.3.4).

Det er mange faktorer som virker inn på leseforståelse, og formelen lesing = avkoding x forståelse ble nærmere belyst gjennom to lesemodeller og en leseforståelsesmodell. Ut fra et sosiokulturelt syn på læring utvikler ulike språklige ferdigheter hos eleven seg i et dialogisk samspill med omgivelsene, et forhold som for øvrig vektlegges i alle modellene. En kort

presentasjon av Palincsar & Browns (1984) resiproke undervisningsmodell viser hvordan modellering og innarbeiding av fire strategier i fellesskap kan øke elevers forståelse av tekst.

Vokabular er et område som blir viet stor oppmerksomhet innen leseforskning, da denne komponenten virker inn på både avkodingsferdigheter og utvikling av leseforståelse. Tidlige forskjeller i barns vokabular predikerer i stor grad senere leseforståelse, og særlig minoritetsspråklige leseforståelse på andrespråket. Kapittel 2.5 har redegjort for ulike sider ved kunnskap om ord, ulike måter å undervise ord og begreper generelt, forskning på vokabularet betydning for leseforståelse og hva forskning ser som god vokabularutviklende undervisning for minoritetsspråklige elever.

Teoridelens siste kapittel (2.6) tar for seg hvilke områder som kan være vanskelig i leseutviklingen når norsk er andrespråket, henholdsvis på begynnertrinnet og mellomtrinnet. Selv om oppgaven min er spesielt relatert til mellomtrinnet er grunnlaget som legges i begynneropplæring av stor betydning for senere skolefaglige prestasjoner, og derfor valgt å ta med. Samtidig utelukker ikke områdene hverandre – det er viktig å ta hensyn til at mange av de områdene som har størst fokus i den første leseopplæringen fortsatt vil trenge oppmerksomhet og pleie i den andre leseopplæringen. Forskjellige lesere har ulike behov i møte med ulike tekster og aktivitetene de inngår i (jf. leseforståelsesmodellen i 2.4.2.1).

Forskning gir dermed sterke signaler til skolene om viktigheten av å starte tidlig med å utvikle elevenes vokabular. For S2 elever er dette av spesielt stor betydning da de skal ta igjen og holde følge med sine jevnaldrende S1 elevers vokabular, på sitt andrespråk. Dersom skolene tar forskningen på alvor og ønsker å bidra til å utjevne forskjellene mellom S2 og S1 elevene, er det nødvendig og avgjørende å ha et høyt fokus på vokabular i skolefagene allerede fra første klasse av, særlig med tanke på at forskning viser at forskjellene vil fortsette å øke dersom de ikke tas tak i og jobbes systematisk med.

3 Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for undersøkelsens metodiske tilnærming. Kapittelet vil omhandle design, utvalg og datainnsamlingsmetoder. Dataene som er innhentet knyttes til teori og forskning i forhold til hvordan en skole tilrettelegger for leseforståelse og vokabularutvikling. Dessuten vil validitet og reliabilitet bli omtalt, samt begrensninger ved studien.

3.1 Metode og design

Undersøkelsen har et ikke-eksperimentelt design. I motsetning til ekte eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle design, hvor forskeren manipulerer en eller flere uavhengige variabler (Kleven, 2011), har denne undersøkelsen en deskriptiv form. Undersøkelsen har også en kvalitativ forskningstilnærming, der et sentralt mål er ”å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s.15). Purcell-Gates (2011) omtaler en slik tilnærming som en etnografisk studie, en tilnærming som åpner for at forskeren får innsyn i utvikling av leseferdigheter, undervisning og læring slik det fremstår naturlig i en sosiokulturell kontekst (Purcell-Gates, 2011). Hun understreker imidlertid at det er av betydning for en etnografisk studie at den går over lenger tid, et forhold som ikke er tilfelle ved min studie. Kvalitativ metode innebærer altså å gjøre en empirisk undersøkelse av et fenomen i sin naturlige sosiale og kulturelle kontekst. Det empiriske feltet i denne undersøkelsen er grunnskolens undervisningspraksis. Jeg har undersøkt hvordan *en* Oslo-skole jobber med å fremme minoritetsspråklige elevers forståelse av fagtekster gjennom en høy bevissthet på vokabularutvikling og har benyttet to kvalitative metoder for å innhente empiri: semi - strukturert intervju med eksplorerende design og feltobservasjoner. I det følgende gis en kort beskrivelse av de to metodene.

3.1.1 Semi - strukturert intervju

I et intervju er det informantenes ord som utgjør det materialet som skal tolkes og analyseres. Gode spørsmål som gir informantene mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser styrker validiteten i datamaterialet (Dalen, 2011; Purcell-Gates, 2011). I et semi-strukturert intervju er samtalen fokusert mot bestemte temaer som er valgt ut på forhånd. Samtaleformen er mer fleksibel enn ved et strukturert intervju, og gir større mulighet til å

komme dypere inn i problemstillingen. Intervjueren kan følge opp interessante temaer som dukker opp underveis, og siden samtalen er mer uformell kan man oppnå en åpnere og mer fortrolig samtale (Kleven, 2011). Jo mer ustrukturert et intervju er, desto større krav stiller det til intervjueren. Man må for eksempel kunne fange opp interessante momenter underveis i intervjuet og ”på sparket” klare å stille små tilleggsspørsmål som utdyper saksforholdet og fører samtalen videre (Kleven, 2011; Purcell-Gates, 2011). Kleven (2011) peker på noen fordeler og ulemper i forbindelse med at intervjusituasjonen er muntlig. Muligheten for å oppklare misforståelser er helt klart en fordel, samtidig er det en risiko for at spørsmålene ikke blir stilt helt likt overfor ulike personer. Man skal også være oppmerksom på at jo mindre strukturert intervjuet er, desto større påvirkningskraft har intervjuerens oppfølgingsspørsmål på resultatene. Dette berører også et sentralt spørsmål om reliabilitet innenfor kvalitativ forskning, nemlig i hvilken grad resultatet er avhengig av intervjueren eller observatørens tolkninger av det som blir sagt/sett (Kleven, 2011). I praksis betyr dette at to intervjuere vil kunne opptre forskjellig og dermed få forskjellige svar.

3.1.2 Observasjon

Observasjon er hensiktsmessig i forskning på skolen og spesielt når man ønsker å kartlegge faktorer som elevatferd og organisering av undervisning (Vedeler, 2000). Det går et skille mellom systematisk og ikke-systematisk observasjon ut fra hvor forhåndsbestemt det du skal se etter er. Man kan også skille mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon, noe som avhenger av hvorvidt observatøren deltar i den prosessen som skal observeres eller ikke (Lund, 2002). Når observasjon brukes som datainnsamlingsmetode er det forskeren selv som registrerer, vurderer og måler – noe som stiller store krav til sensitivitet og evne til å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk (Befring, 2007). Utfordringen vil alltid være å fange opp relevante, valide og reliable data. I observasjonsstudier med kvalitativ design er de viktigste dataene beskrivelser og sitater, og Purcell-Gates (2011) omtaler feltnotatene som selve ryggraden i datainnsamlingen. Vedeler (2000) fremhever at resultatenes validitet på mange måter vil stå og falle med beskrivelsene av observasjonene (situasjoner, kontekst, mennesker, hendelser). Hva som er relevant eller unødvendig må sees i sammenheng med oppgavens fokus og problemstilling. Spørsmålet om vurdererreliabilitet er alltid interessant ved observasjon som metode, da resultatet i varierende grad vil være avhengig av hvem som observerer (Kleven, 2011; Purcell-Gates, 2011). Jeg kommer nærmere inn på intersubjektivitet i underkapittel 3.5.3.

I observasjonene var jeg ikke-deltakende, og de var systematiske i forhold til at jeg på forhånd hadde utviklet kategorier for hva jeg ville se etter. Det er to grunner til at jeg valgte å gjøre det på den måten. Den ene er at jeg ønsket best mulig å belyse problemstillingen om hvordan det tilrettelegges for vokabularutvikling i klasserommet og da var forhåndsdefinerte kategorier en effektiv måte å innhente data på. Registreringen skjedde ved bruk av et enkelt skjema der jeg hurtig krysset av for de ulike kategoriene, noe som gjorde at jeg fikk frigitt tid til å nærmere kunne vurdere kvaliteten i lærerens grunnmetodikk (se underkapittel 3.5.2.1). Den andre grunnen var at jeg tok utgangspunkt i en del av informasjonen som fremkom i intervjuene, for å få eksemplifiseringer av det de sa i intervjuene og for å se grad av samsvar mellom det de sa i intervjuene og klasseromspraksisen.

3.2 Utvalg, reliabilitet og validitet

Når det gjelder utvelging er det vanlig å skille mellom sannsynlighets-, og ikke-sannsynlighetsutvelging. Kleven (2011) definerer sannsynlighetsutvalg som et utvalg der alle medlemmene i populasjonen har en kjent sannsynlighet for å bli med i utvalget. Denne måten å gjøre utvalg på omfatter alltid en form for loddtrekningsprosedyre der personene fordeles tilfeldig på ulike typer påvirkninger. Et ikke-sannsynlighetsutvalg kjennetegnes derimot ved at man ikke kjenner populasjonsmedlemmenes sjanse for å bli med i utvalget, fordi det heller ikke inngår noen form for loddtrekning i utvelgingsprosedyren (Kleven, 2011). For mine undersøkelser var kunnskap og kompetanse hos ledelsen og det pedagogiske personalet viktige faktorer i forbindelse med valg av skole og for problemstilling om hvordan det tilrettelegges for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Dette betyr at min skole var selektert. Dermed er konklusjonene vanskelige å overføre direkte til andre skoler, noe som kan redusere validiteten (se 3.2.2).

3.2.1 Valg av skole og informanter

Undersøkelsene i denne oppgaven har som nevnt en ikke-eksperimentell design. Utvalget er hentet fra en skole jeg fikk kontakt med via veileder og representerer dermed et ikke-sannsynlighetsutvalg. En person fra ledelsen samt tre lærere på denne skolen sa seg villige til å delta, og utgjør dermed et ikke-tilfeldig utvalg. Lund (2002) skiller mellom vilkårlig, skjønnsmessig og kvoteutvelging. Skjønnsmessig utvelging handler om at individer velges ut fra visse hensyn som tjener problemstillingens fokusområde, også kalt formålsutvalg (Kleven,

2011). Det ble foretatt en skjønnsmessig utvelgning i mine undersøkelser, fordi det var et poeng at skolen hadde fokus på vokabularutvikling og at lærerne hadde erfaring med å undervise klasser med et høyt antall minoritetsspråklige elever. Jeg valgte å fokusere på mellomtrinnet da elevene er ferdig med den første leseopplæringen og skal bruke lesingen til å lære. Flere studier viser at denne overgangen utfordrer mange minoritetsspråklige elevers forståelse i møte med et stadig mer avansert, kontekstuavhengig og akademisk vokabular.

Et ikke-sannsynlighetsutvalg gjør utvalget mindre representativt i forhold til generalisering, ytre validitet (Lund, 2002). Mangel på et tilfeldig utvalg kan i noen tilfeller være et problem, men i min oppgave er ikke tanken å generalisere til en gitt populasjon men heller til teori og forskning. På grunn av oppgavens begrensning omfatter undersøkelsen et svært lite utvalg og studien er langt mindre omfattende enn ønskelig. Dette medfører også at det er problematisk å generalisere til en større populasjon (Lund, 2002). Det hadde vært ønskelig med flere informanter for å sikre en større bredde i utvalget, for eksempel i forhold til ulike funksjoner i skolen og variasjon med hensyn til utdanningsbakgrunn og lærererfaring. Det hadde også vært ønskelig å observere flere undervisningstimer (for å redusere tilfeldige målingsfeil). Siden det var skolens avdelingsleder som satte meg i kontakt med de aktuelle lærerne, kan en svakhet være at spesielt dyktige lærere ble valgt ut og dermed ikke representerer den ”vanlige lærer” i klasserommet. Samtidig var det et ønske for oppgaven å se på hvordan spesielt bevisste lærere reflekterer over og gjennomfører undervisning i forhold til å tilrettelegge for forståelse og vokabularutvikling.

3.2.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan forklares som pålitelighet, og er et uttrykk for i hvilken grad data er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Lund, 2002; Kleven, 2011). Triangulering⁴³ vil kunne øke studiens reliabilitet og bidra til å begrense tilfeldige målingsfeil. Reliabilitet påvirker også undersøkelsens validitet med hensyn til begrepsvaliditet (Kleven, 2011; Befring, 2007). Begrepsvaliditet berører kjernen av det Kleven (2011) kaller pedagogikkens målingsproblem. Mange begreper er abstrakte og vanskelige å måle, og vi må bruke synlige indikatorer for å måle dem. Med begrepsvaliditet menes ”*grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert*

⁴³ Triangulering innebærer at man sjekker validiteten i resultatene ved å kryssjekke med andre datakilder (Vedeler, 2000; Purcell-Gates, 2011)

teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven, 2011, s. 86). Jeg kommer nærmere inn på begrepsvaliditet i kapittel 5.2 som omhandler begrensninger ved denne studien. Kleven (2011) peker på at uansett hvilken type empiriske data man samler inn er det viktig å prøve å tenke seg hvilke tilfeldige feilkilder som kan antas å påvirke data. I motsetning til reliabilitet i kvantitative undersøkelser der hele fremgangsmåten i forskningsprosessen skal kunne etterprøves nøyaktig, er det vanskelig å stille et slikt krav i kvalitative studier. I kvalitativ forskning nærmer en seg derfor spørsmålet om reliabilitet ved å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av alle ledd i prosessen; forhold ved forskeren, informantene og intervju situasjonene/observasjonene samt en redegjørelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeiding av datamaterialet (Dalen, 2011; Purcell-Gates, 2011).

Validitet er knyttet til gyldighet. All forskning, uavhengig av om den er kvantitativ eller kvalitativ, bør omfatte en vurdering av kvaliteten på og holdbarheten av de slutningene som trekkes i en empirisk studie (Lund, 2002; Kleven, 2011). Purcell-Gates (2011) legger sterkt vekt på triangulering som en viktig og nødvendig prosedyre for å sikre en studies validitet (Purcell-Gates, 2011). Hun forklarer triangulering som å samle data fra forskjellige kilder slik at dataene kan bekrefte hverandre (for eksempel intervjudata som kryssjekkes med observasjoner og feltnotater). Kleven (2011) omtaler tre former for validitet: indre validitet, ytre validitet (generaliserbarhet) og begrepsvaliditet. Indre validitet handler om hvorvidt man kan stole på den tolkningen som fremsettes om relasjoner mellom variabler (Kleven, 2011), og er et lokalt fenomen knyttet til situasjonen undersøkelsen ble foretatt innenfor. Spørsmålet om indre validitet er altså først aktuelt når man skal inn og tolke et årsaksforhold mellom variabler, et forhold som ikke berører min deskriptive undersøkelse. Et ikke-sannsynlighetsutvalg derimot berører spørsmålet om ytre validitet og overførbarhet. Kleven (2011) ser ytre validitet (generaliserbarhet) i forhold til hvilke personer resultatet er gyldig for, og hvilke situasjoner resultatet er gyldig i. Dalen (2011) viser til Schoefield som skiller mellom tre mål for generalisering:

1) *What is* (situasjoner slik de er i dag og som kan overføres til andre situasjoner)

2) *What may be* (situasjoner som er litt i forkant, viser hva som kan utvikles).

3) *What could be* (situasjoner som kan vise ideelle muligheter).

Alle informantene i denne undersøkelsen tilhører en skole med høy aktualisering av oppgavens problemstilling, og datamaterialet har derfor først og fremst gyldighet for denne skolen/disse lærerne. Jeg håper likevel noen av resultatene fra undersøkelsene vil ha en overføringsverdi i form av å kunne vise muligheter for hva som kan utvikles (og hvordan) på andre skoler som ikke har kommet like langt i å tilrettelegge og fokusere på vokabularutvikling og leseforståelse.

3.3 Etikk

Undersøkelsenes datakilder er lydopptak fra fire semi-strukturert intervju og feltnotater fra klasseromsundervisningen. Informantene fikk skriftlig forespørsel om deltakelse (vedlegg 2), samt informasjon om oppgavens fokusområde og deres rolle/rettigheter i prosjektperioden. I NESH⁴⁴ punkt 9, 2006 (ref. i Dalen, 2011, s. 100) står det:

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem.

I det nevnte skrivet ble det informert om at både lærere og skolen sikres anonymitet i oppgaven. Alle involverte signerte et skriftlig samtykke om å delta på intervju og la seg observere i undervisningssituasjonen. Lydopptakene ble merket med uidentifiserbare koder og skal slettes innen 1. juni 2012. Ved transkriberingen ble konfidensialitetshensyn tatt ved at opplysninger som kunne identifisere informantene eller skolen ble omskrevet.

Det er meldeplikt på prosjekter som involverer personlige opplysninger, og utfylt meldeskjema ble sendt til NSD⁴⁵ for vurdering og godkjenning hos Datatilsynet.

Forskningsetiske forhold i forbindelse med denne masteroppgaven gjelder i hovedsak bruk av materiale fremskaffet av og i samhandling med lærere (intervjunotater, observasjonsnotater og lydopptak). Disse forholdene ble formalisert og skriftliggjort i desember 2011, slik at alt var klart da intervjuene og observasjonene ble gjennomført i januar og februar 2012. Når prosjektet avsluttes i juni 2012, vil datamaterialet bli anonymisert slik at verken skole eller enkeltpersoner kan identifiseres og alle lydopptak vil bli slettet.

⁴⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

⁴⁵ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

3.4 Oppsummering av metodologiske aspekter

Jeg har så langt i metodekapitlet redegjort for semi-strukturert intervju og strukturert observasjon som metode. Det foreligger et ikke-sannsynlig utvalg for undersøkelsene basert på skjønnsmessig utvelging, og det er beskrevet hva som ligger til grunn for utvelgelsen. Ulike forhold vedrørende validitet og reliabilitet er gjort rede for, særlig ytre validitet og generaliserbarhet. Det empiriske feltet er grunnskolens mellomtrinn, og alle etiske retningslinjer er fulgt i tråd med gjeldende regler (jf. 3.3). De neste kapitlene beskriver hvordan undersøkelsene er gjennomført, begrunner hvilke områder som er vektlagt i observasjonene og gir et bilde av dataanalysens forløp.

3.5 Datainnsamlingen

Forholdene rundt det praktiske som berører intervju-, og observasjonssituasjonen omtales av Maxwell som deskriptiv validitet⁴⁶ (Dalen, 2011). Jeg vil i det følgende gi en detaljert og grundig redegjørelse for gjennomføringen av intervjuene og deretter observasjonene.

3.5.1 Intervjuene gjennomføres

Lærerne jeg intervjuet fungerte både som kontaktlærere og faglærere, to på 5.trinn og en på 7.trinn. Fordi majoriteten av elevgruppa består av minoritetsspråklige elever med norsk som andrespråk, er særskilt norskopplæring en del av den ordinære undervisningen. Jeg fikk derfor ikke intervjuet egne lærere som organiserte særskilt norskopplæring for grupper av elever slik jeg hadde tenkt. Alle kontaktlærerne har for øvrig et ansvar for å gi tilrettelagt og særskilt norskopplæring i sine fag. Skolen har heller ikke tospråklige, - og morsmåls lærere, da de følger en ettspråklig opplæringsmodell med all undervisning på norsk fra 1.trinn av. I tillegg til de tre intervjuene, innhentet jeg bakgrunnsopplysninger om skolen i samtale med en fra skolens ledelse (avdelingsleder for mellomtrinnet). Tanken var å få en ramme på det skolepolitiske området (ressursene som er til rådighet, lærernes utdanning, timetall, støtteressurser, foreldresamarbeid, bibliotek, AKS⁴⁷, osv.). Alle disse forholdene griper inn i måten arbeidet med minoritetsspråklige elever tilrettelegges på og vil bidra til å belyse

⁴⁶ "En redegjørelse av hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse betegnes av Maxwell (1992) som deskriptiv validitet."

⁴⁷ Aktivitetsskolen (tidligere SFO)

problemstillingen om hvordan skolen tilrettelegger for leseforståelse og vokabularutvikling hos minoritetsspråklige.

3.5.1.1 Forberedelser

Dalen (2011) peker på at det i alle prosjekter der intervju skal anvendes som metode, er behov for å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 4). Min intervjuguide ble utarbeidet med bakgrunn i den aktuelle problemstillingen, teori og forskning på temaet. Siden semi-strukturerte intervju skal gi rom for informantenes egne innspill, la jeg vekt på både konkrete spørsmål og underspørsmål. Hovedhensikten med intervjuguiden var å hjelpe meg med å komme inn på de punktene jeg ønsket i løpet av intervjuene. For å sjekke om spørsmålene var tydelige og innhentet den informasjonen jeg ønsket, foretok jeg prøveintervju på to kolleger. Noen av spørsmålene i intervjuguiden viste seg å være noe uklare og ble derfor omredigert slik at jeg fikk mest mulig relevant informasjon for min problemstilling. Jeg fikk også øvd meg på å stille oppfølgingsspørsmål, noe jeg fikk god bruk for under selve intervjuene. Intervjuguiden var for øvrig noe forskjellig for avdelingsleder og de tre lærerne, da ledelsen representert ved avdelingsleder har større oversikt over de skolepolitiske rammefaktorene mens lærernes ståsted hovedsakelig er i klasserommet. Lydprogrammet jeg brukte er et gratisprogram jeg lastet ned fra internett, audacity⁴⁸. Det var svært brukervennlig og hadde god lyd kvalitet. Jeg følte meg godt forberedt med tanke på at jeg hadde en grundig gjennomarbeidet intervjuguide, i tillegg til at jeg følte en viss faglig oversikt etter å ha fulgt emnene på masteren i lesing og skriving.

3.5.1.2 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på utvalgsskolen, og vi fikk sitte uforstyrret på avdelingsleders kontor. Det første intervjuet varte i 60 minutter, det andre i 51 og det siste i 47 minutter. De to første ble gjennomført samme dag, med en pause på 30 minutter mellom. Det tredje ble foretatt en uke etterpå. Lydprogrammet fungerte godt, og intervjuguiden fungerte greit. I løpet av de tre lærer-intervjuene dukket det opp interessante momenter som jeg prøvde å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Det vanskelige med dette var ikke å fange opp og stille tilleggsspørsmål på sparket, men ikke å snakke seg ”bort” i andre spennende områder som

⁴⁸ <http://audacity.sourceforge.net/>

berører problemstillingens tema. Jeg ble nok flinkere til å kritisk vurdere dette etter hvert (noe som også gjenspeiles i intervjuenes minkende lengde). I ettertid er det flere spørsmål jeg ser burde blitt vektlagt for å besvare problemstillingen om vokabularutvikling enda bedre.

3.5.1.3 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført skulle det innsamlede datamaterialet organiseres og bearbejdes. I transkriberingsprosessen ble lydopptakene skrevet om til tekst. Dette arbeidet var tidkrevende, og transkripsjonene startet samme dag som intervjuene ble holdt. Det er flere fordeler ved å gjøre selve transkriberingen selv, og å starte dette arbeidet umiddelbart etter at intervjuene er gjennomført (Dalen, 2011; Purcell-Gates, 2011). I tillegg til at det gir de beste mulighetene for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt, får man en unik anledning til å bli kjent med sitt eget datamateriale. Purcell-Gates (2011) understreker sterkt betydningen av å starte dette arbeidet tidlig: ”*I learned early in my career to organize and type my field notes for the day before I allowed myself to go to sleep. The few times this discipline wavered, I regretted it for months as I sought to catch up.*” (s. 149). De tre intervjuene med hver av lærerne ble transkribert i sin helhet før kodingen og analysen begynte. Jeg har så langt som mulig lagt meg tett opp til lærernes muntlige språk i transkripsjonene, og brukt følgende transkripsjonssystem:

Figur 3.1: Transkripsjonsnøkkel brukt i transkripsjon av intervjuene

<i>Tegn</i>	<i>Betydning</i>
(.)	Kort pause inne i en setning/ytring
(...)	Lenger pause i en ytring
<u>Tekst</u>	Ord/setninger som legges spesielt vekt på
XXX	Utydelige ord/ytringer (ikke mulig å oppfatte)
Tekst tekst.....	Ufullstendig eller avbrutt setning

I underkapittel 3.5.3 blir det redegjort for arbeidet med dataanalysen for både intervjuene og observasjonene.

3.5.2 Observasjonene gjennomføres

For å besvare problemstillingen best mulig supplerte jeg intervjuene med å gjennomføre observasjoner av lærernes undervisningspraksis i en naturlig kontekst, klasserommet. På denne måten fikk jeg også se i hvilken grad det var samsvar mellom det de sa i intervjuene og det de gjorde i undervisningen. Det er viktig å understreke at de 5 skoletimene jeg observerte kun gir små ”glimt” av undervisningen, og at de dermed utgjør en veldig liten del av helheten. Observasjonene foregikk mens jeg var til stede i klasserommet. Åpen observasjon betyr at premissene for observasjonen er klargjort hos alle involverte (Befring, 2007), noe som var tilfelle i denne undersøkelsen. Jeg var ikke-deltakende observatør, og satt bakerst i klasserommet og skrev feltnotater utfra de forhåndsbestemte fokusområdene jeg hadde utarbeidet (se under). Jeg observerte en norsktid og en matematikktid i samme basisgruppe på 7.trinn, en norsktid i en basisgruppe på 5.trinn, og en naturfag og en rle-tid i dobbel gruppe på 5.trinn. En basisgruppe besto av 14-16 elever og en dobbelgruppe var to basisgrupper som var slått sammen. Alle timene forløp uten noen form for forstyrrelser.

Observasjonenes fokusområder overlapper mange av intervjuguidens hovedtemaer, spesielt punkt 2, 3 og 4 som berører organisering, støtte til forståelse gjennom ulike representasjoner og/eller strategier for forståelse og vokabularutvikling. I tillegg var det relevant å se på lærerens grunnmetodikk, samt hvor mye tid som ble brukt på vokabular i timene. Jeg brukte følgende inndeling i vurderingen av tid brukt på vokabular i løpet av en skoletime tilsvarende ca. 50 minutter: Lite tid: 0-10 minutter, middels tid: 10-15 minutter og mye tid: mer enn 15 minutter brukt på vokabular. Kamil Øzerks NEIS-modell (Øzerk, 2010) er i stor grad brukt som utgangspunkt for å karakterisere lærerens måte å tenke på i undervisningssituasjonen. For selve observasjonene av undervisningen ble fem fokusområder vektlagt: 1) **Tid** brukt på ordforråd, 2) **Organisering** i klassen, 3) Valg av **representasjonsformer** (NEIS), 4) Valg av **redskaper** (”tools”) og 5) **Grunnmetodikk**. Videre følger begrunnelser for valg av fokusområder i nevnte rekkefølge. Deretter gis en skjematisk oversikt over de kriteriene som er vektlagt i forhold til å kunne vurdere kvaliteten i dialogen mellom lærer og elever (grunnmetodikken) (figur 3.5.2).

1) Tid brukt på ordforråd: Læring av ord er en del av en mer omfattende språklæring. For minoritetsspråklige elever er klasserommet en arena der de møter andrespråket regelmessig, og læring av språk og ord kan skje både ved at undervisningen direkte fokuserer på språket og ved at elevene gis mange muligheter til aktivt å delta i klasserommets samtaler (Wold, 2008). De siste års forskning har også trukket frem ordforråd som et av de viktigste språkområdene

for å lykkes med lesing og innholdsforståelse videre i skoleløpet (Biemiller, 2007; Biemiller, 2001; Lervåg og Melby-Lervåg, 2010; National Reading Panel, 2000), og at et barns vokabular ved skolestart i høy grad/langt på vei predikerer hvorvidt de lykkes eller i verste fall dropper ut av skolen senere i utdanningsløpet (Cunningham & Stanovich, 1997; Farver, Lonigan & Eppe, 2009). Dette understreker viktigheten av å starte tidlig med et systematisk og eksplisitt arbeid med ordforråd (Biemiller, 2001), og at arbeid med ord bør skje som en naturlig og integrert del av den ordinære undervisningen. For at arbeid med ordforråd i det hele tatt kan skje, er det avgjørende at det settes av tid til det. Med bakgrunn i dette vil jeg observere hvor mye tid som brukes på ordforråd i klasserommet.

2) Organisering i klasserommet (individuelt, parvis, grupper, hel klasse): Ordforråd og språk utvikles gjennom sosial interaksjon i situasjoner der barna samhandler, samarbeider og samtaler på ulike måter i klasserommet (Vygotsky, 1987; Øzerk, 2009). Lervåg og Melby-Lervågs (2009) studie om muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige viser at forståelse på andrespråket i stor grad påvirkes av det muntlige språkferdighetsnivået til eleven. Wold (2008) peker på et grunnleggende forhold ved språklæring, nemlig at språket læres i interaksjon mellom den som skal lære det og noen som allerede kan det. Læreren har derfor et viktig ansvar i forhold til å gi minoritetsspråklige elever mange og hyppige muligheter til å bruke andrespråket sammen med andre som kan språket (det kan være læreren selv i klasser med bare minoritetsspråklige, eller andre majoritetsspråklige elever i klassen), noe som er av stor betydning for videre utvikling av vokabular, forståelse og kunnskapstilegnelse. Jeg vil derfor observere hvordan læreren organiserer klasserommet i forhold til helklasseundervisning, individuelt arbeid eller arbeid i par eller grupper.

3) Representasjonsformer: I observasjonene har jeg tatt utgangspunkt i NEIS-modellens fire representasjonsformer (Øzerk, 2010) for å beskrive lærerens måte å formidle og gjøre lærestoffet forståelig på. NEIS-modellen er nærmere beskrevet i teoridelens underkapittel 2.5.4.2.

4) Valg av redskaper, strategier/"tools": Lærere tar i bruk ulike fremgangsmåter for å fremme innsikt, forståelse og utvikling av vokabular hos elevene. Problemstillingens fokusområde er vokabularutvikling, og jeg har derfor hentet en strategi- og metodemodell⁴⁹

⁴⁹ Se 2.5.2

for ordlæring fra boka ”NEIS-modellen” (Øzerk, 2010, s.75) for å observere om lærerne tar utgangspunkt i noen av disse allmenne måtene å jobbe med ord på i undervisningen: definisjons-, kontekst-, og den semantiske metoden. Jeg vil også se etter undervisning i eller bruk av strategier som tanke- og begrepskart, vøl-skjema og elementer fra Palincsar & Browns (1984) resiproke undervisningsmodell, da forskning viser at minoritetsspråklige elever profitterer på disse tilnærmingene. Strategier og resiprok undervisning er nærmere omtalt i kapittel 2.4.2 om leseforståelse.

5) *Grunnmetodikk (lærerstyrt, monologisk samtale, dialogisk)*: Klasserommet er en viktig arena for samtale og dialog mellom lærer og elev. Minoritetsspråklige elever skal forstå og lære av den daglige muntlige og skriftlige kommunikasjonen i klasserommet, hovedsakelig på deres andrespråk. Læreren kan på ulike måter stimulere og fremme læring og språklig utvikling. I tråd med problemstillingen om vokabularutvikling vil jeg derfor se på hvordan læreren møter den enkelte elev gjennom klasseromsdialogen. Er målet å få elevene til å tenke høyt og reflektere sammen, eller er læreren mest opptatt av å få sagt den riktige definisjonen høyt/selv?

3.5.2.1 Kvaliteter i dialogen mellom lærer og elev

For å kunne si noe om kvaliteten i dialogene i klasserommet, har jeg utarbeidet noen kriterier basert på Pnina Kleins (2003) artikkel om mediering⁵⁰/mediert læring. Klein vektlegger en positiv kommunikasjon mellom lærer og elev som tar utgangspunkt i barnets egne ressurser. Kommunikasjonen og dialogen stiller for øvrig store krav til læreren som medierende faktor, og må inneha visse kvaliteter for å fremme mestringsfølelse og utvikling hos eleven.

Figur 3.2: Kriterier for kvaliteten på dialogen mellom lærer og elev (Klein, 2003)

Samtalen skal:	Konkretiseringer:
1. Være fokusert; intensjonell og gjensidig. Led elevens oppmerksomheten mot det som skal være tema.	Hjelp barnet til å samle oppmerksomheten sin, slik at lærer og elever får en felles opplevelse av konteksten. Samtalen må være målrettet og tilpasset elevens nivå.

⁵⁰ Les om mediering i kapittelet 2.1 om læringssyn.

	Gjensidighet i samtalen avhenger av elevens respons, og lærer må justere undervisningen ut fra gitt respons.
2. Formidle mening og påvirke.	Skap mening ved å snakke om ting barnet er opptatt av. Vær engasjert, vis følelser og entusiasme for objekter, temaer og aktiviteten.
3. Gå fra det nære og kjente til det fjerne og ukjente (kontekstavhengig til kontekstuavhengig språk). Ta i bruk elevens bakgrunnskunnskaper og erfaringer.	Samtalen tilrettelegger for refleksjon og resonnement som går utover ”her og nå”, og bidrar til å utvide elevenes kunnskaper. Dette kan gjøres ved å sammenligne med noe eleven har opplevd før, fortelle historier, gi forklaringer, stille spørsmål, peke på likheter og forskjeller.
4. Gi ros og anerkjennelse for det eleven klarer å gjøre. Mestringsfølelse.	Umiddelbar ros (verbal eller kroppsspråk) når eleven viser mestring. Være støttende og inkluderende.
5. Preges av høytenkning og modellering. Gradert støtte gis ut fra elevens behov og respons på gitt undervisning.	Instruksjoner og veiledning. Gi positive alternativer til løsninger tilpasset elevens nivå, planlegge sammen med eleven, organisere opplæringen i sekvenser som leder elevene mot mestring og utvikling.

Selv om Klein i stor grad snakker om de yngste barna, kan kvalitetskriteriene for dialog og samspill lett overføres til barn på mellomtrinnet. Enhver læringssituasjon handler om tilstrekkelig støtte fra den voksne til barnet, slik at det tilrettelegges for gode betingelser for læring og språkutvikling (vokabularutvikling) for alle elever generelt og minoritetsspråklige spesielt.

3.5.3 Koding og analyse av datamaterialet

Når alt datamaterialet er samlet inn og skrevet ned utgjør det en stor mengde material som en på forhånd bør ha bestemt seg for hvordan en skal bearbeide videre. Victoria Purcell-Gates (2011) oppsummerer tre fordeler ved å foreta en dataanalyse. For det første får den orden på store mengder data som er samlet inn, for det andre gjør den de store mengdene rådata om til mindre mengder bearbeidede data, og til slutt gir den forskeren tilgang til å oppdage nye mønstre og tema som kan knyttes til andre mønstre og tema. I forbindelse med analyse av data i kvalitativ forskning fremheves to forhold som berører intersubjektivitet. Det ene er at forskningsdata og analyse i kvalitativ forskning alltid vil være påvirket av forskeren, og det andre er at forskerens tolkning kan føre til feil slutninger Dobbart. (Dobbart, 1982, ref. i Purcell-Gates, 2011, s. 148) sier følgende om betydningen og viktigheten av kvalitative studiers design og datainnsamlingsprosessen:

All scientific information is filtered; first, through the scientist's cognitive model; second, by any collecting instruments; and third, through the sense modalities of the recording scientist. The presence of this filtering process is not a weakness in scientific procedure. If human beings did not design research and filter data through their natural modes of perception, the results would be both useless and meaningless.

Det er for øvrig mange prosedyrer som anvendes for å sikre en studies validitet, blant annet kan spørsmålene som inngår i intervjuguiden testes ut på forhånd slik at en er sikker på at spørsmålene forstås på samme måte av flere. En annen ting er at en under intervjuene spør og oppsummerer for å gi informantene mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser, og at informantene får anledning til å lese gjennom det transkriberte materialet for å få deres perspektiv på tolkningen (Purcell-Gates, 2011). Purcell-Gates (2011) skisserer tre trinn i en dataanalyse: feltarbeidet, koding og tolkning. Det første trinnet starter i feltet og omfatter feltnotater og lydopptak (og evt. filmopptak). Hun understreker som tidligere nevnt betydningen av å starte transkriberingen av materialet umiddelbart, og at det å kontinuerlig notere feltnotater og organisere dataene gjør det mulig for forskeren å identifisere og oppdage nye mønstre og interessante områder i tide. Koding, eller kategorisering, utgjør dataanalysens andre trinn. Det er viktig å finne de uttalelsene som får frem kjernen i det temaet som skal belyses (Kvale og Brinkmann, 2009; Dalen, 2011), og i denne prosessen jobbes det med å sortere dataene og gå flere runder med lesing og leting etter informasjon. En viktig hensikt i denne fasen er å finne egnede kategorier (over- og underkategorier) som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011; Purcell-Gates, 2011).

Første skritt i min bearbeidingsprosess var å sortere informantenes uttalelser under hvert av hovedtemaene i intervjuguiden (vedlegg 4). På den måten fikk jeg frem hva som utgjorde hovedtyngden i datamaterialet, og identifiserte områder der det forelå mange uttalelser. Antall uttalelser gir en pekepinn i retning av hva som er de viktigste temaene og hvor tyngden i analysen bør ligge (Dalen, 2011). Jeg fant også områder med få uttalelser som jeg valgte å vektlegge, fordi jeg syntes de sa noe viktig knyttet til problemstillingen. Etter den første kodingen, også kalt åpen koding (Dalen, 2011), ble det gjennomført nye runder med grundig lesing og sortering, samtidig som jeg hele veien noterte tanker og tolkninger relatert til innholdet i datamaterialet. Dermed er vi inne på dataanalysens tredje trinn som handler om tolkningsprosessen. Tolkningen går utover beskrivelsene av undervisningen, og utover meningen med resultatene, tolkningen setter delene i puslespillet sammen til en helhet. Etter hvert kom jeg frem til at uttalelsene kunne deles inn i fem hovedkategorier, som til sammen ga en fyldig dekning av problemstillingen om hvordan det tilrettelegges for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Denne måten å fremstille data på kalles tematisering (Dalen, 2011). Purcell-Gates (2011, s. 150) foreslår en måte å tenke på når etnografiske studier skal tolkes: ”Dette er hva vi kan lære av denne studien, og jeg kan støtte opp om det med konkrete og spesifikke eksempler” (merk: min oversettelse).

3.6 Sammenfatning

I tråd med oppgavens problemstilling om *hvordan* det tilrettelegges for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet, har intervjuene og observasjonene vært rettet mot det Øzerk (2010) kaller *pedagogikkens hvordan*. Lærerens kompetanse og metoderepertoar er avgjørende for en undervisning med tilsiktet læring som resultat (i dette tilfelle utvikling av vokabular). En god opplæring er en læringsfremmende undervisning, og her er metode et sentralt element. Videre sier han:

Ved siden av metoder tar kyndige pedagoger i bruk en rekke pedagogiske prinsipper, strategier og arbeidsmåter. De organiserer og presenterer lærestoffet i samsvar med målgruppens forutsetninger og utgangspunkt, men også ut fra hensynet til lærestoffets karakteristiske trekk og vanskelighetsgrad. (Øzerk, 2010, s.15).

Sett sammen med Pnina Kleins (2003) mer presise kvalitetskriterier for samtalen og relasjonen mellom lærer og elev, oppsummerer dette sitatet mye av det jeg har fokusert på i intervjuene og observasjonene.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene på problemstillingen som danner grunnlaget for oppgavens empiriske del: *Hvordan tilrettelegges det for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet?*

Resultatene bygger på analyser av intervjuer med tre lærere og en leder ved en Oslo-skole, og observasjon av fem skoletimer i klasser på mellomtrinnet i fagene norsk, naturfag, rle og matte. Hensikten med intervjuene var å få kartlagt hvilket generelt grunnlag de jobber ut fra på skolen i henhold til planer for grunnopplæringen, hvilken kunnskap og kompetanse lærerne har om opplæring av minoritetsspråklige, hvilke områder de anser som viktige i arbeidet med å fremme forståelse og utvikle vokabular hos elevene og hvordan de vektlegger dette i undervisningen. Observasjonenes hensikt var å få eksemplifiseringer av det som ble sagt i intervjuene, og se om det var samsvar mellom det som ble sagt og klasseromspraksisen (validering). I denne presentasjonen har jeg hentet noen utdrag fra intervjuene for å understreke sentrale poeng i resultatene av intervjuanalysen. Noen steder har jeg fjernet gjentakelser av ord, pauser og ytringer av typen eeeh, æææ, og lignende for å gjøre intervjuutdragene mer lesbare. Dette er merket (---) i teksten. Setninger som er hentet fra en lenger uttalelse er merket ... foran. Ellers viser jeg til transkripsjonsnøkkelen som er beskrevet i metodedelens underkapittel 3.5.1. Observasjonene gjengis så detaljert som mulig, rettet mot oppgavens problemstilling om hvordan det tilrettelegges for vokabularutvikling i klasserommet. For begrunnelser av valgte fokusområder i forbindelse med observasjonene, og kriterier for kvaliteten i samtalen mellom lærer og elev (se underkapittel 3.5.2)

Resultatene presenteres som oppsummeringer, først resultatene fra intervjuene og deretter fra observasjonene. Til slutt foretas en samlet sammenfatning (intervju - observasjon), der funnene kort sammenlignes og oppsummeres.

4.1 Resultater fra dataanalysen av intervjuene

I det følgende vil jeg presentere oppsummering av de mest sentrale funnene fra intervjuene. Disse vil danne utgangspunktet for det avsluttende drøftingskapitlet. Jeg oppsummerer resultatene fra hver hovedkategori i hvert sitt underkapittel. De fem hovedkategoriene slik de fremkom gjennom kodingen av datamaterialet (underkategorier i parentes) er:

- Skolens grunnlag for opplæringen (planer, kompetanse, rammefaktorer, opplæringsmodell)
- Utfordringer (§ 2-8, tilpasset opplæring, nasjonale prøver)
- Leseforståelse (bakgrunnskunnskaper, strategier)
- Vokabular
- Undervisningen (tilrettelegging for vokabularutvikling og forståelse)

De tre informantenes svar sees i sammenheng med hverandre innenfor hver av de fire første kategoriene. I den siste kategorien som omhandler hvordan de tilrettelegger for vokabularutvikling og leseforståelse i undervisningen presenteres de hver for seg. Helt til slutt, i underkapittel 4.1.7, følger en kort oppsummering av intervjuet med inspektør og avdelingsleder for 5.-7.trinn. De tre informantene benevnes for øvrig med fiktive navn, og omtales som Geir (R1), Greta (R2) og Rigmor (R3). Skolen benevnes som Våren skole. For å lese intervjuene i sin helhet etter bearbeiding av det første transkriberte datamaterialet, viser jeg til vedlegg 9.

4.1.1 Skolens grunnlag for opplæringen

Lærerne hadde ulike oppfatninger av hvorvidt skolen har en felles lokal plan for opplæringen eller ikke. Greta sier at det ikke eksisterer noen lokal plan, Rigmor nevner en progresjonsplan basert på tema, mens Geir snakker om en forpliktende plan for lese - og skriveopplæringen der det er et høyt fokus på ord, begreper og veiledet lesing. Han forteller dessuten at planen er godt innarbeidet i personalet, at ledelsen følger opp dette arbeidet på ulike måter, og at planen forplikter i høyeste grad. Samtlige av de tre informantene kommenterer skolens nye ordning med SLV⁵¹ på henholdsvis småskolen og mellomtrinnet, og at dette har ført til økt fokus på flere viktige områder som ord-og begrepsopplæring i alle fag, strategier og tiltak i forkant og etterkant av kartlegginger. Greta og Rigmor understreker imidlertid at det er LK06 og §2-8 som er det styrende og overordna dokumentet for deres undervisning. Et annet aspekt som ble nevnt av både Geir og Rigmor er at skolen vektlegger at ”alle er norsklærere”. De to har

⁵¹ Språk- og leseveileder

derimot ulik forståelse av hva som ligger i det. Rigmor tolker det som at alle kontaktlærerne på skolen har norsk som fag i sin basisgruppe, mens Geir tolker det som at alle fag har litt norsk i seg: *”Og så er det det at alle er norsklærere. Det er en (---) sånn setning som rektor gjentar veldig ofte. Så, på en måte har alle fag på en måte litt norsk i seg, også samfunnsfag, naturfag, rle.”* Dette utsagnet samsvarer for øvrig i stor grad med LK06 og lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Mens Geir på den ene siden opplever et tett samarbeid mellom ledelse og personalet og mellom de ulike trinnene og innad på team, sier Greta og Rigmor at det er store forskjeller fra team til team i forhold til hvordan man både tenker og jobber i klasserommet og at det er lite grad av oppfølging. Alle tre fremhever den nye ordningen med SLV som et positivt tiltak som har ført til et økt felles fokus på hva som er viktig i opplæringen av minoritetsspråklige i forhold til lesing, strategier, ord og begreper.

Av de tre informantene er det kun Greta som har utdanningsbakgrunn rettet mot norsk som andrespråk. De to andre har utover grunnutdanning (allmennlærer) flere års erfaring med denne type opplæring, men begge er imidlertid motiverte for å skaffe seg mer formell kompetanse på området. Greta er den av lærerne som har utdanning innenfor flerkulturell opplæring, og den eneste som uttrykker et savn etter mer engasjement og kunnskap hos både ledelsen og i personalet vedrørende opplæring av minoritetsspråklige elever.

På spørsmål om hvilke rammefaktorer de anser som viktige for undervisningen, hadde de ulike behov. Geir forteller at han ofte bruker powerpointer i undervisningen, og har derfor et sterkt ønske om fastmonterte prosjektorer i klasserommene. Smartboard var en annen digital rammefaktor som ble ytret ønske om forbindelse med hvordan det kan tilrettelegges for gode betingelser for undervisningen, samt klassesett med ordlister. Greta var den eneste av de tre som nevnte lærernes kunnskap og kompetanse som viktige faktorer i forbindelse med tilpasset opplæring og det å ivareta de ulike og individuelle behovene i en så heterogen elevgruppe.

Alle tre berørte forhold som har med skolens språklige opplæringsmodell å gjøre. Geir var den som i størst grad ga uttrykk for et behov for tospråklig undervisning og/eller tospråklige morsmålslærere. Han la særlig vekt på fordelene han så ved å styrke elevenes forståelse av ord og begreper på morsmålet, i forkant av klassens tema i ulike fag. Dette var også et område Greta var inne på, og begge så et behov i forbindelse med å forbedre kommunikasjon og samarbeid med hjemmene. Rigmor fortalte at flere foreldre har etterspurt morsmålslærere. Skolen følger derimot en enspråklig opplæringsmodell og elevene får all opplæring på norsk fra første klasse av. Både Greta og Rigmor fremhever noen positive aspekter ved dette. En

positiv konsekvens som Greta trekker frem, er at når elevene møter andrespråket sitt gjennom hele skoleløpet, så blir de etter hvert gode på det også. Rigmor sier at det hun synes er spennende med skolen, er at eleven kan gå 6-7 år på skolen uten at det virker som de forstår så mye, men så skjer det noe på ungdomsskolen der hun selv har opplevd at mange av elevene får et språklig løft og presterer mye bedre enn de gjorde på for eksempel på nasjonale prøver på 5.trinn. En ulempe de ser vedrørende morsmålsopplæring, er at elevene representerer så veldig mange forskjellige språk, så hvem skulle fått tilbud om det. Greta nevner i tillegg at organisering av denne type opplæring er krevende, og at den alltid vil gå på bekostning av andre fag og timer der elevene hentes ut. Samtidig sier hun at det ideelle hadde vært å gi de elevene som har behov for det, morsmålsopplæring/tospråklig opplæring de første skoleårene. Hun begrunner dette med forskning som sier at elever som har fulgt en slik opplæringsmodell i større grad lykkes i videregående enn de som ikke har fått et slik tilbud. Alle lærerne er for øvrig svært bevisste på at de driver særskilt norskopplæring etter §2-8 i sine timer, og tar alltid hensyn til det i planlegging av undervisningen.

4.1.2 Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring av minoritetsspråklige

Geir definerer minoritetsspråklig som barn med en suksessiv tospråklighet: ”... når hjemmespråket til barna ikke er 100 % norsk og ikke 100 % urdu da kaller jeg det minoritetsspråklig”. Rigmor mener at det ikke blir snakket så mye om minoritetsspråklige på skolen fordi de utgjør en så stor og naturlig del av elevmassen. Greta synes derimot det er vanskelig å definere, fordi det finnes mange typer tospråklighet med mange lag av språklige ferdigheter. Mens noen vokser opp med to språk samtidig lærer noen et annet språk enn morsmålet på et senere tidspunkt. Hun skiller altså mellom simultan og suksessiv tospråklighet, og sier hun kanskje ville lagt vekt på hvordan den enkelte elev følte det selv.

Alle tre lærerne nevner at skolens majoritet består av minoritetsspråklige elever, og at all planlegging og gjennomføring av undervisningen derfor skjer i lys av § 2-8 og elevenes rett til særskilt norskopplæring. Informantene ser tett lærerdekning og færre elever i basisfagene norsk og matematikk som positive tiltak fra skolens side i forhold til å tilrettelegge for en tilpasset forsterket norskopplæring, og alle uttrykker forpliktelse til å undervise etter §2-8. To områder som i mer eller mindre grad ble berørt av samtlige omhandlet utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, og vurdering av årsaker til eventuelle vansker hos elevene. Skolens elevgruppe er svært heterogen, og det å ivareta alle de ulike behovene hos elevene ble nevnt

av både Geir og Rigmor som en tidkrevende og vanskelig oppgave. Geir mener at mange løser dette ved å rette undervisningen mot klassens gjennomsnitt, noe som ifølge han ikke ivaretar de flinkeste og de svakeste elevene. Rigmor kom inn på utfordringene rundt kartlegging av elevene; er det vansker med avkoding og lesehastighet som gir svak forståelse, eller er det svake norskspråklige ferdigheter og få begreper som er det største problemet. Hvis den tekniske lesingen svikter og eleven både leser og skriver sakte samtidig som begrepsforståelsen er god, da tenker hun det kan være en vanske som bør utredes nærmere. Det vanskeligste er i følge Rigmor å vurdere elever som kommer fra mottaksklasser og som har bodd kort tid i Norge, da de ofte får lav skåre på alle kartlegginger. Hun understreker at elevene må gis tid og få ekstra støtte og tett oppfølging i forhold til å styrke andrespråket sitt. Resultater fra kartlegginger brukes til å dele elevene inn i grupper ut fra likheter i behov, og styrke dem på de områdene de strever mest. Greta forteller at hennes team driver en del nivådeling i perioder av skoleåret, og særlig i norsk. Hun understreker at elevene deles inn etter ulike behov og vansker hos den enkelte og ikke ut fra om de har vedtak etter §2-8 eller ikke. Både Rigmor og Greta er bevisst på at enkelte elever har utviklet strategier for å skjule at de ikke forstår. Noen elever er for eksempel gode på tekniske ting som avkoding, men skjønner egentlig ikke det de leser og skriver. Dette er et forhold Rigmor innrømmer å kunne bruke lang tid på å gjennomskue. Greta trekker inn et annet aspekt som omhandler skolen som helhet og den enkelte lærers kompetanse, nemlig at noen av elevene med svake norskspråklige ferdigheter går på skolen fra 1. -7.trinn uten å forstå så mye: *”Og de skjønner ikke noe mer selv om de er kommet til 7.trinn, for vi har aldri gjort den opplæringen grundig nok”*. Tilpasning av lekser, individuelle tilpasninger og forberedelser av gode undervisningsopplegg nevnes av alle som viktige hensyn de tar i hverdagen sin, og fremhever at dette er arbeidsoppgaver som krever mye tid. Tid de egentlig ikke føler det er lagt til rette for og har.

Samtlige tre lærerne vurderer leseferdighetene i sin basisgruppe som svake, og forteller om svake resultater på nasjonale prøver. Geir sier at det først og fremst er de åpne oppgavene og refleksjonsspørsmålene elevene bommer på. Greta opplever også at det er dybdeforståelsen elevene strever med, samt *”disse kulturelle fellene som det i nasjonale prøver (latter) er ganske mange av”*. Svake norskspråklige ferdigheter og manglende bakgrunnskunnskap trekkes frem av alle tre som årsaker til de lave prestasjonene. Rigmor sier at selv om resultatene etter 4.trinn er nedslående, så er elevene inne i en viktig språklæringsprosess og at resultatene kan se helt annerledes ut når det kommer opp på ungdomstrinnet. Greta

aktualiserer dessuten et sentralt poeng, nemlig at resultatene må sees i lys av skolens elevgrunnlag og de skolene man sammenlignes med.

4.1.3 Leseforståelse

Til sammen berørte de tre lærerne sentrale områder som avkoding, forståelse av ord- og begreper, strategier og kulturell forståelse (bakgrunnskunnskaper) på spørsmål om hvilke faktorer de anser som viktige for leseforståelse. Geir er den av lærerne som eksplisitt uttrykker at avkoding og god leseflyt er viktige forutsetninger for god leseforståelse. Deretter trekker han frem elevenes begrepsapparat, og at det er godt nok utviklet til å kunne gjenfortelle teksten. Senere i intervjuet kommer han også inn på viktigheten av elevenes bakgrunnskunnskaper, både i forhold til å forstå vanlige norske ord som ”hytte” og ”juletre” og mer faglig relaterte ord. Dette er også et område Greta er opptatt av. Hun poengterer at mange av elevene ikke har noen bilder å danne seg i hodet sitt når de skal lese og forstå ”alle disse norske tekstene” de møter både i ulike fag og på nasjonale prøver. En viktig tilpasning i undervisningen hennes er derfor å trekke en del fagstoff til opplevelser hun vet er nærmere elevenes erfaringsbakgrunn, både for å engasjere men også som en tilrettelegging for at de skal forstå. I tillegg til kulturell forståelse legger hun også stor vekt på forståelse av faglige begreper på andrespråket. Rigmor nevner ulike strategier og det å kunne gjenfortelle fra en lest tekst når hun trekker frem hva hun synes er viktig for leseforståelse. Selv om alle lærerne ga eksempler på strategier som tankekart i arbeidet med å fremme leseforståelse hos elevene, var det Rigmor som ga inntrykk av å ha den mest uttalte oversikten på og bruken av strategier i undervisningen. Hun skilte også mellom lesestrategier som skum-, søk-, og dybdelesing, og forståelsesstrategier som tankekart, SAM,- og VØL-skjema. Mange av strategiene er i følge henne så godt innarbeidet hos elevene at de selv etterspør å bruke dem noen ganger. Det forekom forøvrig ingen bruk av nevnte strategier i timene jeg observerte i noen av lærernes timer, noe som kan vise overenstemmelse med Anmarksruds (2009) konklusjoner om at eksplisitt undervisning i strategier forekommer sjelden i klasserommet.

4.1.4 Vokabular

Samtlige lærere sier de har et høyt fokus på ord og begreper i sin undervisning. Dette begrunnes med at det er nødvendig på en skole der minoriteten er majoriteten, og at all undervisning planlegges og gjennomføres ut fra en forpliktelse til å følge §2-8. Alle lærerne

sier at de bruker mye tid på å gjennomgå ord elevene trenger for å forstå tekster de skal jobbe med, og spesielt *før* lesing. De definerer imidlertid vokabular, ordforråd, litt forskjellig. Geir forklarer ordforråd ut fra tre forhold; antall ord, at elevene kan forklare og dermed forstår ordet, og at de kan skrive og bøye ordet riktig. Greta viser til at det finnes flere typer vokabular, og nevner hverdagsvokabular og fagspesifikt språk i tillegg til ”*dette kulturelle som er inne i alt av begreper*”. Elevens kulturelle bakgrunnskunnskap er også et forhold Geir kommer inn på senere i intervjuet, i forbindelse med ord som gamme, hytte og juletre. Rigmor definerer vokabular som det å kunne forklare et ord, og kanskje kunne synonymer for ordet. Dette er et forhold hun i stor grad vektlegger i timene. Videre gir hun uttrykk for å hele tiden ha i bakhodet at hun snakker et språk som er helt opplagt for seg, mens det for elevene er mange nye ord å lære hele tiden.

4.1.5 Tilrettelegging for vokabularutvikling og leseforståelse i undervisningen

Samtidig som informantene nevner flere felles fokusområder i undervisningen av minoritetsspråklige elever, blant annet et høyt fokus på ord- og begreper i alle fag, gir de også uttrykk for ulike tilnærminger til hvordan de underviser og hva de vektlegger i undervisningen. Ut fra det Geir forteller er hans styrke å gjøre lærestoffet levende for elevene. Han har drama i grunnutdanningen sin og bruker ofte det han lærte der til å fortelle historier og gjennomføre små skuespill. Elevene må erfare ting, og til det bruker han gjerne drama og små rollespill med både seg selv og elevene som aktører. Et eksempel han nevner er FN; ”*Man kan ikke bare skrive FN= Forente nasjoner på tavla*”. Geir får frem betydningen av å lede elevene fra det kjente til det nye de skal lære ved å ta utgangspunkt i skolens elevråd der en valgt representant fra hver klasse deltar på møtene. Elevene må altså selv erfare for å forstå hvordan FN er bygd opp og hvordan FN fungerer. Veiledet lesing er også en metode som gradvis har blitt en større del av undervisningen hans. Han bruker ofte prosjektor til å vise powerpointer med bilder som skal forberede elevene på tekster og temaer de skal jobbe med i de ulike fagene, og understreker betydningen av å aktivere elevenes forkunnskaper. Elevene leser aldri en tekst uten å møte den gjennom han først, og strategier som BISON-overblikk er noe de ofte bruker før lesing. Samlet sett kan en si at Geirs undervisning kjennetegnes av fokus på førforståelse, visualisering (gjennom powerpointer), fortellinger og rollespill.

Ut fra det Greta sier om sin undervisning, vektlegger hun en gjensidig interaksjon med elevene for å sikre at de har forstått. Hun nevner blant annet at hun snakker slik at elevene

forstår, stiller spørsmål og ”tvinger” elevene til å spørre og være mer aktive enn de kanskje ønsker selv. På denne måten bidrar elevens respons til at hun hele veien vet om de ”henger med” eller om de trenger ytterligere forklaringer og støtte. Hun poengterer at det finnes elever som sitter i sju år uten å forstå så mye av verken skolens muntlig kommunikasjon eller fagtekster, noe som kan skje uten at læreren fanger det opp. Dette forklares med at mange minoritetsspråklige elever er flinke til å skjule at de ikke forstår, og at nyutdannede og uerfarne lærere er spesielt utsatt for å ikke fange opp dette og dermed: ”de bommer totalt”. Greta er bevisst på å gjennomgå ord- og begreper som er viktige for å forstå det de skal jobbe med i timen. I arbeidet med forforståelse bruker hun blant annet begrepsplakater som henges opp i klasserommet, og jobber aktivt for å få elevene til å overvåke egen forståelse og foreta oppklaringer. Samlet sett er det tre sentrale faktorer som ifølge Greta preger hennes undervisning, og det er å snakke på en måte elevene forstår, lære elevene å oppklare det de ikke forstår, og selv sikre at elevene har forstått.

Rigmor er den av lærerne som i størst grad uttrykker at hun vektlegger muntlige forklaringer av ord hele tiden. Hun visualiserer ords skrivemåte ved å skrive dem opp på tavla, bruker synonymer for ord og sier hun har innarbeidet gode rutiner hos elevene i forhold til å stoppe opp ved og oppklare ord de ikke forstår. I dette arbeidet bruker de ordlister, og hver elev har en begrepsbok som de skriver nye ord med forklaring i. Hun understreker at elevene må bruke ordene de skal lære mange ganger for å huske dem. Rigmor forteller videre at hun noen ganger bruker elevenes morsmål som en ressurs i forhold til at de får forklare vanskelige ord for hverandre dersom to eller flere har et felles morsmål, og at elevene opplever en slags stolthet ved morsmålet sitt. For å få alle elevene til å snakke og bruke andrespråket sitt veksler hun mellom samtaler der elevene forteller om hverdagslige ting, og samtaler om tekster de leser felles i klassen der spørsmål av typen ”hva tror du vil skje videre i teksten?” blir stilt. Ofte forteller hun elevene selvopplevde historier, som utgangspunkt for samtale og for å sette i gang tankene og gi forforståelse rundt et tema de skal jobbe med. Men det er fokus på ord og begreper hun fremhever som det hun bruker aller mest tid på. Ifølge Rigmor er mange elever så vant til å ikke forstå at de bare leser videre, derfor jobber hun mye med å lære elevene å både stoppe opp ved vanskelige ord og prøve å oppklare dem. En oppsummering viser at Rigmors undervisning kjennetegnes av bruk av strategier, et høyt fokus på ord-og begreper, hyppige forklaringer av ord med synonymer og fortelling av selvopplevde historier.

4.1.6 En sammenligning av informantene

Figur 4.1: En sammenligning

	R1: Geir	R2: Greta	R3: Rigmor
Skolens grunnlag for opplæringen:	Felles, forpliktende plan med høyt fokus på ord- og begreper. ”Alle er norsklærere”. Forpliktende. Aktiv og tydelig ledelse. Positivt med SLV.	LK06 er styrende dokument. Totalt fravær av lokale planer og felles fokusområder. Lite oppfølging fra ledelsen. Positivt med SLV.	LK06 er overordnet. Skolen har en progresjonsplan som er veiledende i forhold til tema og som vektlegger veiledet lesing. Positivt med SLV.
Minoritetsspråklig forklares slik:	Når elevens hjemmespråk verken er 100% morsmål eller 100% norsk.	Mange typer tospråkighet, noen lærer to språk samtidig, andre lærer et nytt språk på et senere tidspunkt. Kanskje slik den enkelte føler det selv?	Minoriteten er majoriteten, og en helt naturlig del av skolen. Det snakkes ikke så mye om at elevene er minoritetsspråklige.
Tilpasset opplæring:	Heterogen gruppe, store sprik i leseferdigheter. Legger seg ”midt på treet” i et forsøk på å gi tilpasset opplæring.	Lærerens kompetanse viktig. Skolen har god lærerdekning og basisgrupper (§2-8). Perioder med nivådeling ut fra individuelle behov.	Forpliktelser til § 2-8 og tilpasninger av undervisningen. Nivådeling ut fra kartlegging av vansker.
Viktige faktorer for leseforståelse:	Avkoding og begrepsforståelse.	Kulturell forståelse og begrepsforståelse.	Strategier og forståelse av ord og begreper.
Strategier de nevnte:	Tankekart, VØL-skjema og BISON-overblikk.	Tankekart, repetert lesing, ulike metoder for forståelse som tas i bruk i tverrfaglig arbeid med begreper.	Tankekart, VØL-skjema, BISON-overblikk, SAM-skjema, nøkkelord, gjenfortelling, lage tegneserier.
Slik forklarer de vokabular:	Antall ord, forståelse, riktig skrivemåte og	Hverdagsspråk og fagspesifikt språk, i tillegg til det	Å kunne forklare et ord og bruke

	bøyningsform.	kulturelle som er i alt av begreper.	synonymer.
Vektlegges i undervisningen:	<p>Visualisering gjennom bruk av powerpointer. Rollespill og gi elevene erfaringer. Fortelling/"Story-telling".</p> <p>Alltid møte en ny tekst gjennom han først, som en slags veiledet lesing.</p>	<p>Gjensidig interaksjon med elevene, sikre elevenes forståelse.</p> <p>Alltid gå gjennom sentrale ord og begreper i forkant.</p> <p>Begrepsplakater i klasserommet. Forståelsesprosjekt med nivådeling i perioder.</p>	<p>Forteller historier, forklarer nye ord- og begreper, bruker synonymer, innført begrepsbok. Veiledet lesing i perioder. Elevene må få bruke ordene mange ganger for å lære dem. Bruke elevenes morsmål til å forklare ord.</p>

4.1.7 Om Våren skole fra ledelsens perspektiv

Våren skole har mellom 500 - 700 elever fordelt på 1.-10.trinn. Nærmere halvparten av elevene har vedtak om særskilt norskopplæring etter § 2-8. Elevtallet på 1.-7.trinn er rundt 400 elever og cirka 87 % av elevene har et annet morsmål enn norsk. Våren skole prioriterer små basisgrupper (varierer fra 10-20 elever) og tett lærerdekning i tilknytning til hvordan ressursene for særskilt norskopplæring etter § 2-8 benyttes. Skolen har egne planer for lese- og skriveopplæringen, som vektlegger høyt fokus på ord- og begrepsopplæring, strategier for forståelse, veiledet lesing og NEIS-modellen på alle trinn. Arbeidet kvalitetssikres gjennom felles planer og skolens nye organisering med avdelingsledere og Språk- og leseveiledere for småskoletrinnet og mellomtrinnet. På 1.-3.trinn har de laveste trinnene både avdelingsleder og SLV, mens på 4.-7.trinn fungerer avdelingsleder som SLV. SLV følger opp teamene i forbindelse med kartlegginger og tiltak før og etter, samt lese- og skriveopplæringen generelt. I perioder av skoleåret deles elevene inn i nivå etter språklige ferdigheter der de jobber tverrfaglig med ord og begreper knyttet til et tema. All undervisning gis på norsk gjennom hele skoleløpet. Skolen har ikke morsmålstøttet undervisning eller tospråklige faglærere.

4.2 Resultater fra observasjonene

Dataene fra observasjonene har jeg valgt å presentere som oppsummeringer. Jeg har brukt de forhåndsbestemte fokusområdene for observasjonene som utgangspunkt for hva jeg

vektlegger i oppsummeringene (se underkapittel 3.5.2). Ytterligere dokumentasjon med detaljerte data knyttet til observasjonene finnes i vedlegg 10.

4.2.1 Observasjon av R1, Geir

Her følger en oppsummering av observasjon i en RLE-time (à 55 minutter) i dobbel gruppe med 29 elever på 5.trinn.

Det brukes middels tid direkte på vokabular, dvs. 10 -15 minutter totalt. Tre av NEIS-modellens representasjonsformer ble brukt i løpet av timen; henholdsvis enaktiv, ikonisk og symbolsk representasjon. Enaktiv representasjon var synlig gjennom lærerens små rollespill med elevene, ikonisk representasjon gjennom powerpointens bilder og visuelle støtte, og den symbolske representasjonsformen gjennom muntlige forklaringer av ord og bruk av synonymer. Litt over halve timen er organisert som individuelt arbeid der grunnmetodikken hovedsakelig er monologisk og lærerstyrt. Resten av timen er preget av en mer dialogisk samtale der elevenes egne refleksjoner vektlegges og lærer følger opp innspill fra elevene. Geir tilpasser seg elevenes respons på at stoffet er vanskelig ved å modellere og vise hvordan de kan øve på å si hva treenigheten er. Elevene gis tid til å jobbe med dette muntlig, både parvis og felles i hel klasse. Antall elever som er aktive øker betraktelig i dette arbeidet. Det ble ikke tatt i bruk læringsstrategier av typen tankekart, vøl, etc. , men det ble lagt opp til avskrift, stillelesing, høytlesing og hukommelsesstrategi. Et innslag av den resiproke undervisningsmodellen ble registrert i form av oppklaring av enkeltord og oppsummering (muntlig aktivitet og læringsbillett). Kvaliteter i samtalen gikk på at den til en viss grad var gjensidig, tok utgangspunkt i ting som engasjerte elevene, stilte refleksjonsspørsmål, ga ros og bekreftelse til elever som deltok og viste mestring og ga individuell veiledning og forslag til hva de kunne skrive i forbindelse med læringsbilletten⁵² de fylte ut før timen sluttet.

4.2.2 Observasjon av R2, Greta

Her følger først en oppsummering av observasjon i en norsktime, og deretter en matematikktime. Begge timene var i den samme basisgruppen, som besto av 16 elever på 7.trinn.

⁵²Læringsbillett er en ”utgangsbillett” fra timen, der elevene skriver ned hva de har lært.

1) Norskstimen skilte seg fra de andre timene jeg observerte, fordi elevene skulle fremføre fagtekster de hadde jobbet med og forberedt. Samtalen mellom lærer og elev var derfor svært fremtredende i denne timen og ble dermed naturlig å observere. Jeg vil derfor oppsummere hvilke kvaliteter jeg fant i dialogen mellom lærer og elev i lys av Kleins (2003) kvalitetskriterier (se figur 4, kapittel 3.5.2). Dialogen mellom lærer og elevene preges av at Greta gir individuell støtte og veiledning ved behov, og at det er en gjensidighet i samtalen der lærer både lytter til elevenes innspill og justerer undervisningen ut fra elevens behov. Oppmuntring og ros gis umiddelbart og jevnlig gjennom timen, både individuelt og kollektivt. Elevens innspill og forslag lyttes til og tas på alvor, og positive bekreftelser preger dialogen mellom lærer og elevene. Greta gir tips og forslag som leder elevene mot mestring, og hun oppsummerer flere ganger gjennom timen der hun setter ord på alt elevene har fått til og gjort bra. Hun viser engasjement og følelser når hun uttrykker dette. Det gis tydelige beskjeder fulgt av begrunnelser for hva som skal gjøres, og dialogen preges av forutsigbarhet og gjensidig tillit.

2) Matematikktimen var todelt, der første halvdel gikk med til å gjennomgå en vanskelig lekse og andre halvdel ble brukt til mattebingo. Jeg registrerte ikke noe tid brukt direkte på vokabular i denne timen, og av NEIS-modellens representasjonsformer observerte jeg ikonisk (tegninger på tavla) og symbolsk (muntlige forklaringer). Undervisningen vekslet mellom organisering i hel klasse og små grupper, og grunnmetodikken var utpreget dialogisk. Av strategier som ble brukt var det mye høytenkning både fra lærerens og elevenes side, visualisering i form av å se for seg og tegne, og alle de fire elementene fra den resiproke undervisningsmodellen var tilstede (elevene gjettet på hvilke opplysninger de trodde var viktige og hvordan de mente de kunne regne for å komme frem til svaret, de klargjorde måter å komme frem til et svar på sammen med lærer, det ble stilt spørsmål til blant annet flere måter å tolke tekstoppgaven på, og det ble oppsummert i fellesskap). Alle strategiene forekom i et dialogisk fellesskap med læreren. Greta spør stadig elevene om de har skjønt og om det er noe de fortsatt lurer på, før hun går videre. Det tegnes på tavla og tenkes høyt, og Greta forsikrer seg om at hun har alle elevene med seg før hun avslutter en oppgave og fortsetter undervisningen. Dialogen mellom lærer og elev er inkluderende og gjensidig, og læreren spiller en viktig medierende rolle i å modellere og veilede mot mestringsopplevelser. Felles for timene er at det i stor grad tilrettelegges for insidentell læring av ord gjennom lærers mediering og samspillet i klassen.

4.2.3 Observasjon av R3, Rigmor

Her følger en oppsummering av en norsktime (à 50 min.) og en RLE-time (à 50 min.) på 5.trinn. Timene gjennomføres i to forskjellige klasser, men fordi det er mange like funn velger jeg å oppsummere resultatene parallelt. Der det er gjort ulike funn er dette kommentert. Til slutt vurderes kvaliteter i dialogen mellom lærer og elev separat for hver av de to timene.

Norsktimen observeres i Rigmors basisgruppe som består av 15 elever, og RLE-timen er i en dobbel gruppe med 28 elever. Rigmor starter begge timene med å ta opp tråden og repetere innholdet fra forrige time, og bygger på den måten en bro mellom det nye de skulle lære og det de hadde gjennomgått fra før. Ut fra det jeg så aktiverte hun elevenes forkunnskaper, mens elevenes bakgrunnskunnskaper, tanker og erfaringer ble i liten grad innhentet og tatt i bruk. Det ble brukt mye tid på vokabular i norsktimen (mer enn 15 minutter) og middels tid i naturfagstimen (10-15 minutter), hovedsakelig i form av Rigmors muntlige og/eller skriftlige forklaringer på tavla. To ganger i løpet av de to timene fikk elevene eksplisitt beskjed om å skrive ord inn i begrepsboka, og begge gangene skrev Rigmor ordene opp på tavla først.

Organiseringen i klassen var i stor grad preget av individuelt arbeid, og grunnmetodikken var monologisk og lærerstyrt. Lærer snakket mest og ga de fleste svarene og forklaringene selv.

Dette gjaldt både norsk-, og RLE-timen. Fra NEIS-modellen ble det brukt to

representasjonsformer i arbeidet med å fremme elevenes forståelse. Den symbolske representasjonen forekom oftest, i begge timene, da ord ble forklart enten med andre ord og synonymer eller gjennom fortellinger som Rigmor fortalte. Homografer, ord som skrives likt men som har ulik betydning, (lam, dekk) ble også vektlagt. Den naturlige

representasjonsformen ble tatt i bruk en gang i norsktimen, knyttet til en handling Rigmor utførte for å forklare ordet føle. Av verktøy for å fremme forståelse var det ikke brukt noen konkrete strategier som tankekart og vøl-skjema. Observasjonene viste heller ikke bruk av elementer fra den resiproke undervisningsmodellen bortsett fra at det var en høy forekomst av lærerens muntlige forklaringer av ord, noe som kan sies å være en form for oppklaring. Det virket som det var et trygt klima i klassene for å stille spørsmål om ord/oppklare, men det ble brukt lite tid på refleksjon og samtale rundt ordene og spesielt de ordene som kom opp spontant i løpet av de to timene. Elevenes respons ut fra mine observasjoner var at få elever var aktive ved håndsopprekking i starten av begge timene, mens flere var med etter hvert. De fleste elevene fulgte med og gjorde det de skulle, men om de forsto alle ordene og tekstens

innhold er vanskelig å si noe om da undervisningen var lærerstyrt med liten grad av elevmedvirkning.

Angående kvaliteter i dialogen i naturfagstimen la jeg spesielt merke til at Rigmor ofte fortalte selvopplevde historier. Dette så ut til å vekke elevenes interesse samtidig som ordene og temaet ble satt inn i hverdagslig kontekst (dette handler om det kjente pedagogiske prinsippet om å gå fra det nære og kjente til det mer fjerne og ukjente). Ved noen anledninger tok læreren tak i innspill fra elevene sa og gikk litt videre på det. Dialogen mellom lærer og elev var noe annerledes i norsktimen, et forhold som kanskje bør sees i lys av forskjeller i gruppenes størrelse og hvor godt lærer kjenner elevene (hun er kontaktlærer for elevene i basisgruppen i norsk). Lærer modellerer gjennom høytenkning hvordan elevene kan løse den skriftlige oppgaven. Mange elever var likevel usikre på hvordan de skulle gjøre den, selv etter en grundig gjennomgang og modellering. Rigmor gir mye individuell støtte og bekreftelse når hun går rundt og hjelper elevene med oppgaven. Hun roser verbalt og sier hva som er bra, og gir små hint om hvordan de kan gjøre oppgaven og leder på den måten elevene mot mestring. Flere av elevene er ivrige etter å få lese opp det de har skrevet på slutten av timen, men det er bare noen få som rekker å gjøre det før friminuttet.

4.3 Sammenfatning av resultater

Samlet sett, ut fra undersøkelsens problemstilling om hvordan det tilrettelegges for vokabularutvikling, vil jeg si at alle de tre lærerne hadde sine styrker i undervisningen, men på forskjellige områder. Geir var den av lærerne som helt klart vektla flest av NEIS-modellens representasjonsformer. Dette samsvarer også med det som fremkom av intervjuet, der bruk av små rollespill, drama, powerpointer og forklaring av ord ble vektlagt i forbindelse med å utvikle vokabular og skape førforståelse hos elevene i forkant av tekstlesing. Greta skilte seg fra de to andre informantene på spesielt ett område, og det var gjennom en utpreget dialogisk grunnmetodikk i undervisningen. Dette kom enda tydeligere frem i observasjonene enn det gjorde i intervjuet. Hun hadde en tett relasjon med basisgruppen sin gjennom begge timene, lyttet og ga elevene tid til å snakke, ga begrunnelser, ros ble gitt jevnlig som konkrete tilbakemeldinger, hun oppmuntret og ga elevene små hint om hva som kunne være lurt å gjøre, tok elevenes spørsmål og innspill på alvor og kommuniserte empati og støtte. Rigmor var den av informantene som hadde høyest grad av en direkte og systematisk tilnærming til vokabular i undervisningen sin. Den virket planlagt og ordene som ble vektlagt var relatert til

timenes mål, tema og lærebokteksten de skulle lese. Det forekom også spontan vokabularundervisning av ord elevene spurte om underveis. Rigmor hadde den mest styrte og kontrollerte undervisningen med en utpreget monologisk grunnmetodikk. Kun *en* av informantene underviste direkte og eksplisitt i vokabular. I intervjuene nevnte alle tre lærerne at de fokuserte på strategier som tankekart og vøl-skjema, men ingen av dem brukte denne type strategier i de timene jeg observerte. Alle timene hadde innslag av NEIS-modellen. Den symbolske representasjonsformen forekom oftest, hovedsakelig ved at det ble brukt synonymer for ord, og ved at ord ble gjennomgått og forklart i forkant av tekstlesing. Den enaktive og ikoniske representasjonsformen ble også brukt, men i mindre grad. To av informantene la opp til aktiviteter som tilrettela for at elevene skulle ta i bruk språket, stille spørsmål, oppklare, oppsummere og sette ord på det de skulle lære, men bare en av dem hadde innslag av alle de fire elementene fra den resiproke undervisningsmodellen (jf. kapittel 2.4.2). Informantenes grunnmetodikk i undervisningen var svært forskjellig, og utgjorde ytterpunkter fra å være monologisk og lærerstyrt til å være utpreget dialogisk og autonomistøttende.

5 Drøfting av resultater i lys av teori

Denne oppgaven har undersøkt hvordan en skole tilrettelegger vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg i dette kapittelet gjennomgå og drøfte resultatene fra intervjuene og observasjonene sett opp mot teorigrunnlaget i del 2. Drøftingen av resultatene vil i stor grad følge hovedkategoriene slik de fremkom gjennom dataanalysen og kodingen. Noen steder vil det der det er relevant bli referert til studier og litteratur som ikke er presentert i teoridelen.

5.1 Hvordan tilrettelegges vokabularutvikling?

Som vist i teorigjennomgangen har forskning i dag solid kunnskap om at vokabular er av stor betydning for leseforståelse, og at tidlige forskjeller i vokabular vil øke oppover i klassetrinnene. Dette betyr at skolene har et stort ansvar for å tilrettelegge varig og systematisk opplæring som vektlegger både intensjonell og insidentell læring av ord i de ulike fagene, for å forebygge vansker med lesing og utjevne forskjeller i vokabular.

5.1.1 Skolens grunnlag for opplæringen

Skolen følger en enspråklig opplæringsmodell, som vil si at alle elever får opplæring på norsk fra 1.klasse av. Tilrettelegginger fra skolens side for elever med norsk som andrespråk er tett lærerdekning og små basisgrupper i fagene norsk og matematikk. Denne organiseringen av forsterket tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk (jf. 1.6), uten bruk av tospråklig faglærere eller morsmålstøtte i undervisningen, krever et personale med solid kompetanse og høy kunnskap om hva som er viktig å vektlegge i undervisningen og hvordan de kan legge til rette for leseforståelse og faglig utvikling hos minoritetsspråklige. En av de tre lærerne har lærerutdanning spesifikt rettet mot elever med norsk som andrespråk, de to andre har opparbeidet seg sin kompetanse på området gjennom erfaring og praksis. Skolen har imidlertid satset på kompetanseheving dette skoleåret gjennom personalseminar med eksterne forelesere og ny struktur i ledelsen med avdelingsledere og Språk- og leseveiledere for 1.-4. trinn og 5.-7.trinn for tettere oppfølging av team og fokusområder. Innføringen av SLV ble omtalt som en positiv endring av alle tre lærerne. Blant annet hadde SLV medført økt fokus på ord- og begreper og leseopplæringen, tettere oppfølging av teamene og at noen holder ”trådene samlet”. Det ble også understreket at engasjement fra ”toppen” er en betingelse og

forutsetning for endring og kvalitetssikring. Hvorvidt ledelsen er engasjert og fremmer skolens fokusområder oppleves likevel forskjellig av lærerne. Det spriker fra å føle en fraværende ledelse og store variasjoner fra team til team i forhold til hvordan det jobbes med ord- og begrepsopplæring i fagene, til å føle tett oppfølging og samarbeid med ledelsen og forpliktelse til planer og fokusområder knyttet til lese- og skriveopplæringen.

Sentrale fokusområder som er viktige på skolen er ”alle er norsklærere”, ord- og begrepsopplæring, strategier og veiledet lesing, og alle lærerne kom inn på disse. Områdene knyttes først og fremst til Språk- og leseveilederen på mellomtrinnet og som temaer på årets personalseminar, og ikke til skolens plan for lese- og skriveopplæringen. Det varierer imidlertid i hvilken grad lærerne opplever at skolen har felles satsningsområder, om skolen har en felles plan for opplæringen eller ikke og det brukes ulike benevelser på planen. På den ene siden snakkes det om en lese- og skriveplan som forplikter i høyeste grad, som er tema på faste teammøter og følges tett opp av ledelsen. En progresjonsplan blir også nevnt, etter hvert korrigert til begrepsplan. Helt motsatt opplever en av lærerne at det ikke finnes en plan for lese- og skriveopplæringen på skolen, og at det er helt opp til det enkelte team hvordan de driver undervisningen. ”Alle er norsklærere” tolkes også ulikt av to lærere. På oppfølgingsspørsmål kommer det på den ene siden frem at det betyr at alle kontaktlærerne har norsk (som fag), og på den andre siden at det betyr at *alle* lærere har ansvar for å lære elevene norsk. Sistnevnte lærer understreker at det handler om å undervise og fokusere på ord og begreper i de fagene en har, fordi alle fag har litt norsk i seg. Dette samsvarer med LK06 og innføringen av grunnleggende ferdigheter (jf.2.2). Lesing som grunnleggende ferdighet vektlegger at alle lærere er lese-lærere i sine fag og gir dermed hver enkelt lærer ansvar for leseopplæringen gjennom hele skoleløpet, ikke bare norsklæreren. Lesing på tvers av fag handler om å lære å lese ulike tekster i tråd med sjanger, særtrekk og struktur, målrette lesingen utfra formål og sjanger, overvåke egen forståelse, foreta oppklaringer og kontinuerlig utvikle et faglig og akademisk ordforråd.

En mulig årsak til de store sprikene kan ligge i at spørsmålene var uklart stilt fra min side, og at jeg måtte forklare de nærmere for informantene. En annen årsak kan være at svarene faktisk gjenspeiler noe av en større helhet på Våren skole. Uansett tror jeg forskjellene viser noen av de utfordringene en skole kan ha i prosessen med å implementere en plan som skal forankres i personalet. I tillegg til seminar og faste teammøter, kan det virke nødvendig med enda tettere oppfølging, veiledning og samarbeid mellom ledelsen og lærerne. Et forhold som er litt

interessant er den ene læreren er teamleder og dermed har han en tettere relasjon til ledelsen gjennom plangruppas møter enn det de andre to har, noe som kan forklare hans nærhet til og innsikt i planen og skolens fokusområder. Det som for øvrig er tydelig hos alle lærerne er et målrettet fokus på tilrettelegging for forståelse og utvikling av ord- og begreper i opplæringen, og at dette er en naturlig del av undervisningen deres. Det i seg selv er mye viktigere enn en plan, så lenge det ikke er tilfeldigheter som avgjør hva slags opplæringstilbud elevene får. En plan vil imidlertid være viktig for å kvalitetssikre at alle lærerne trekker i samme retning, at elevene får samme opplæringstilbud uavhengig av lærer og at det er sammenheng og progresjon i opplæringen fra 1. -7.trinn. Det er mye som tyder på at skolen langt på vei har lyktes med å integrere en systematisk og bevisst opplæring rettet mot elever med norsk som andrespråk og lesing som grunnleggende ferdighet i den andre leseopplæringen, men at det må legges større innsats i oppfølging og tettere samarbeid mellom lærere og ledelse for å sikre en sterkere felles pedagogisk plattform for opplæringen.

5.1.2 Tilpasset opplæring og særskilt norskopplæring

Minoritetsspråklige defineres i denne oppgaven i tråd med § 2-8 som barn med et annet morsmål en norsk og samisk, en definisjon som også inkluderer barn med store verdensspråk som engelsk og spansk som minoritetsspråklige. En av lærerne definerte minoritetsspråklig som barn i en suksessiv språkutvikling: ”... når hjemmespråket til barna ikke er 100% norsk og ikke 100% urdu og da kaller jeg det minoritetsspråklig”, mens en annen lærer skilte mellom simultan og suksessiv tospråklighet. Som tidligere nevnt kan tospråklighet deles inn i to grupper etter tidspunktet for når de lærer andrespråket. Simultant tospråklige, dvs. barn som har brukt begge språkene før fylte 3 år⁵³, har utviklet en additiv tospråklighet der vokabularet er rikt og variert på begge språk (balansert tospråklighet). Minoritetsspråklige befinner seg derimot i en suksessiv språkutvikling, der ett språk læres først (morsmålet) etterfulgt av et andre språk som kommer til på et senere tidspunkt, ofte i møte med barnehage og/eller skole (storsamfunnets språk). Suksessiv tospråklighet gir en subtraktiv språkutvikling som medfører utfordringer knyttet til å forstå og lære av skolens akademiske språk og tekster, et forhold som fører til at mange minoritetsspråklige barn står i fare for å ikke lykkes i

⁵³ Det er forskjellige holdninger innen forskning til hvorvidt grensen for simultan og suksessiv språktilegnelse går ved 3 års-alderen eller ikke. Barn preges tidlig av språket de hører først, og mange setter grensen allerede ved fødselen (Golden, 2009, s. 158).

utdanningssystemet (Farver et al., 2009; Biemiller, 2007; August et al., 2005). Barn som er under terskel 1 ut fra Cummins terskelhypotese har en subtraktiv språkutvikling, noe som hemmer den faglige utviklingen. Barn som befinner seg mellom terskel 1 og 2 har et språk som er bedre utviklet enn det andre, og kan støtte seg på det ene språket ved innlæring av det andre (jf. Cummins gjensidige avhengighetshypotese). Det kan for øvrig være vanskelig for nye og uerfarne lærere å oppdage manglende forståelse og dermed fange opp at noen barn sitter i mange år på skolen uten å forstå. Et forhold som fremkom i resultatanalysen er knyttet til dette: ”...ofte så er det kulturelt betinget at de skal være så flinke, at de skal prestere, at de skal bli leger hele gjengen. Men så (.) eh (.) forstår de egentlig veldig lite da. Og jeg kan bruke lang tid på å gjennomskue det”.

Dette peker på et kunnskapsområde som burde få større fokus i lærerutdanningen, samtidig som det sier noe om at mange elever har gode strategier for å skjule at de ikke forstår. Ut fra tidligere gjennomgått teori om tospråklig utvikling, ser man at muntlige ferdigheter på S2 kan være godt utviklet uten at det nødvendigvis gir økt forståelse eller læring i møte med skolens mer dekontekstualiserte språk. Minoritetsspråklige elever kan motsatt ha en dyp forståelse uten å inneha tilstrekkelig med ferdigheter på andrespråket til å uttrykke det. En fare er for eksempel å overvurdere elevers språklige ferdigheter utfra gode kommunikative ferdigheter og hverdagsspråk (BICS). På samme måte kan det være lett å undervurdere elever ved å anta at svake kommunikative ferdigheter på S2 gjenspeiler svakt utviklete kognitive evner uansett språk. Dermed kan en overse at eleven faktisk forstår S2 (reseptivt vokabular) bedre enn det er i stand til å uttrykke (produktivt vokabular) **og** at de faktisk kan uttrykke mer kompliserte tanker på S1 enn på S2 (Cummins, 2000; Bakken, 2007; Engen og Kulbrandstad, 2004).

Forskning sier det er bekymringsfullt at noen barn risikerer vedtak om spesialundervisning på grunn av svakt læringsutbytte, når vansken egentlig handler om barn med et svakt utviklet andrespråk som ikke blir møtt med det opplæringstilbudet de har behov for (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005; Monsrud, Bjerkan & Thurmann-Moe, 2011). Det mange av disse barna imidlertid trenger er bedre tilpasset opplæring gjennom tospråklig fagopplæring eller norsk som andrespråk, et forhold som krever grundig kunnskap hos læreren knyttet til å oppdage barn som ikke forstår (hva de skal se etter), og vite hva som må gjøres for å hjelpe barnet videre i sin faglige utvikling. En av lærerne understreket at særlig nye og uerfarne lærerne ”bommer totalt” på å fange opp og ivareta disse elevene i undervisningen sin, noe som blant annet berører innholdet i lærerutdanningen. Det ble også pekt på utfordringer ved å ha en så språklig heterogen gruppe som på Våren skole, og at det kunne være vanskelig å

kartlegge hva som egentlig forårsaket vansker i lese- og skriveutviklingen deres. Tiltak for å tilpasse opplæringen til elevgruppen er kartlegginger med påfølgende kurs ut fra hva som er elevens behov, og som tidligere nevnt små basisgrupper og forpliktende undervisning ut fra § 2-8 i alle fag. Et annet aspekt relatert til tilpasset opplæring, språkutvikling og leseutvikling er at det tar lang tid til å tilegne seg tilstrekkelige språkferdigheter på andrespråket til å kunne forstå og lære av skolens undervisning (CALP). Alle lærerne opplevde svake prestasjoner på nasjonale prøver på 5.trinn, men fremhever også at det kommer an på hvilke skole de sammenlignes med. De forklarer resultatene med at elevene faller gjennom på de mer åpne oppgavene som stiller krav til selvstendig tenkning og refleksjon, noe som gjenspeiles i internasjonale og nasjonale leseprøver (jf. 2.2). En av lærerne understreker betydningen av å ikke bli for motløs av resultatene men heller tenke langsiktig, da hun har erfart at resultatene endrer seg betraktelig på 8.trinn. Det som ikke kommer frem i intervjuet er om dette gjelder elever som har innvandret til Norge etter at de er født, eller om det er snakk om norskfødte barn med innvandrerforeldre. Ut fra opplysningene fra Statistisk sentralbyrå (2011) angående nasjonale prøver⁵⁴, er det nærliggende å tenke at lærerens erfaringer gjelder norskfødte barn med innvandrerforeldre:

Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har større andel elever på de laveste nivåene og lavere andel på de høyeste nivåene enn øvrige elever. Denne trenden er tydeligst på femte trinn, størst i norsk og minst i engelsk. På åttende trinn er norskfødte med innvandrerforeldre imidlertid nærmere de øvrige elevene. Det stemmer overens med karakterstatistikken ved avsluttet grunnskole, hvor resultatene for norskfødte med innvandrerforeldre er mer lik de øvrige elevenes resultater enn resultatene for innvandrererelever. (Statistisk sentralbyrå 2011⁵⁵).

Dersom dette stemmer, peker det mot noe i undervisningen som lærerne lykkes med, parallelt med elevens modning og språkutvikling. Samtidig sier forskning at utvikling av språklige ferdigheter (CALP) til et nivå som gjør eleven i stand til å delta og lære av klasseromsundervisningen tar mellom 5-7 år (Cummins, 2000; Biemiller, 2007; Bakken, 2007), noe som ytterligere støtter opp om erfaringene. På spørsmål om hvordan leseferdighetene i klassen ble vurdert fikk jeg et interessant svar : ”Under forventet. For å si det sånn. Ja, nå tok jeg over den klassen i år da (...) nå har jeg 5. og det var nasjonale prøver for 5. trinn og de ble da testa på leseferdighetene som de har lært fra 1.-4. trinn, så jeg tar

⁵⁴Nasjonale prøver har tre mestringsnivå på 5.trinn og fem mestringsnivå på 8.trinn

⁵⁵Hentet 21.03.12 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/nasjprov/>

ikke noe ansvar (latter)”. (...) ”Neida”. Jeg synes for øvrig han er inne på noe viktig i forhold til hva elevene har med seg fra begynneropplæringen. I den andre leseopplæringen skal elevene bruke lesingen sin til å tilegne seg kunnskap, og her er forståelsen av det de leser helt grunnleggende. Samtidig er det først når elevene kommer på mellomtrinnet at vanskene for alvor begynner å vise seg. En forutsetning for god leseforståelse er automatiserte avkodingsferdigheter, fordi en rask og sikker avkoding frigjør krefter til selve forståelsesprosessen. Innen forskning råder det stor enighet om at vokabular virker inn på både avkodingsferdigheter (derav fonologisk -, og fonembevissthet) og forståelse (Snow et al., 2005), og at barns tidlige vokabular predikerer senere leseforståelse (Biemiller, 2001; 2007; August et al., 2005). For å bli gode innholdslesere krever det altså at elevene har gode avkodingsferdigheter i tillegg til et aldersadekvat vokabular (Monsrud & Øzerk, 2008). Det fundamentet som legges i den første leseopplæringen er av stor betydning for videre utvikling av leseferdigheter på mellomtrinnet (jf. balansert leseopplæring 2.4.3) og spesielt med tanke på å utjevne forskjeller i vokabular og forebygging av vansker med lesing hos minoritetsspråklige elever. Dessuten er det et poeng at det er en sammenheng og progresjon mellom begynneropplæringen og den andre leseopplæringen på mellomtrinnet, slik at elevene opplever en helhetlig og meningsfull opplæring. (Merk: Dette er et innspill på generelt grunnlag, og berører ikke begynneropplæringen på Våren skole).

NOU (2010) *Mangfold og mestring* framhever prinsippet om langvarig andrespråkopplæring. Utvalget refererer til forskning som viser at det å lære et andrespråk så godt at det fungerer som fullverdig opplæringsspråk, tar fra fem til sju år, og peker derfor på viktigheten av langvarig og systematisk språkopplæring for minoritetsspråklige elever. De understreker også betydningen av at lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i andre fag bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet. Dette ble også poengtert av den ene læreren som hadde flerkulturell lærerutdanning, hun uttrykte sterkt at lærerens kunnskap om minoritetsspråkliges situasjon i et nytt land generelt og om opplæringssituasjonen spesielt var noe hun savnet på skolen. Lærerens rolle er også et forhold som sterkt blir vektlagt av RRSg (2002) og i Stortingsmelding 11 (2008-2009). Effektive lærere kjennetegnes av RRSg blant annet som lærere som stiller kognitivt utfordrende spørsmål (får eleven til å tenke og reflektere utover det som konkret står i teksten), skaper et engasjerende og støttende læringsmiljø, hjelper leseren å knytte forbindelser mellom teksten de leser og egne liv og erfaringer, underviser små grupper for å møte individuelle behov, tilpasser teksten til leserens nivå og overvåker hele veien den enkelte lesers fremgang.

5.1.3 Leseforståelse

Den interaktive lesemodellen som presenteres i teoridelen, samt Rand-gruppens forståelsesmodell gir et helhetlig bilde av lesing som en sammensatt og kompleks aktivitet. RRSg ser leseforståelse som et resultat av interaksjonen mellom leseren, teksten og aktiviteten som teksten inngår i, og at dette er innfelt i en sosiokulturell kontekst. Lærerens rolle som ”stillasbygger” er sterkt vektlagt. Resultatene fra intervjuene viser at informantene vektla relevante faktorer som avkoding, vokabular, bakgrunnskunnskaper og strategier når de skulle definere leseforståelse. Som det er redegjort for i teoridelen virker vokabular inn på både avkoding og leseforståelse, og på mellomtrinnet forventes det at avkodingen er sikker og rask slik at kreftene kan brukes på meningsdanning. Alle lærerne forteller at de jobber mye med leseforståelse før lesing av tekst i alle fag, og at hovedvekten i arbeidet består av å aktivere bakgrunnskunnskaper og gjennomgå ord- og begreper relatert til tema og lærebok. Dette samsvarer med områder fremhevet av NRP (2000) som viktig i arbeid med å fremme vokabular. Lærerne bruker ofte tekster utenom lærebøkene, da de mener at læreboktekstene ofte ikke passer elevgruppen både med tanke på bakgrunnskunnskaper, informasjonstetthet og lengde. En av lærerne var veldig bevisst på å bruke tekster elevene lettere kunne relatere til sin erfaringsbakgrunn, de to andre brukte mye fortellinger som kunne relateres til hverdagen for å bringe elevene inn i et nytt tema. Dette følger det pedagogiske prinsippet om å gå fra det nære (kontekststøtte) til det fjerne (kontekstredusert/uavhengig), fra det konkrete til det abstrakte. Fagtekster regnes av mange som mer krevende å forstå enn narrative tekster, og er en dominerende tekstsjanger spesielt på mellomtrinnet (Snow, Griffin & Burns, 2005). Det pekes også på at det kan være forhold ved selve tekstens kvalitet og ikke sjangeren i seg selv som vanskeliggjør forståelse. Aktivisering av elevenes bakgrunnskunnskaper vil derfor være av stor betydning for spesielt minoritetsspråklige elevers utvikling av ordforråd gjennom aktiviteter med læreboktekster, et forhold som også ble observert hos lærerne på Våren skole.

Antall strategier som var i bruk i undervisningen varierte fra en til fire. Den mest hyppige strategien var oppklaring av ord. Det var også bruk av elaboreringsstrategier i samtlige timer, da alle startet med å knytte det nye elevene skulle lære til hva som var gjennomgått tidligere. Hukommelses/memoreringsstrategier ble registrert en gang i forbindelse med å lære en definisjon, og organiseringsstrategier som tankekart ble ikke brukt. I observasjonene så jeg etter elementer fra Palincsar & Browns (1984) resiproke undervisningsmodell i klasseromdialogen. Den strategien som forekom i alle timene var oppklaring av ord. Hos to av

lærerne fant jeg hyppig bruk av oppklaringsstrategier ved at læreren oppklarte ord som elevene spurte om, noe som også berører overvåkingsstrategier. En av lærerne brukte alle strategiene samtidig gjennom relasjonen, dialogen og samspillet hun hadde med elevene. Øzerk (2008) understreker betydningen av at elevene får delta aktivt og bruke språket sitt gjennom ulike aktiviteter i sosiale og kontekstavhengige situasjoner gjennom det han kaller delaktighetshypotesen, noe som i følge Øzerk (2010) er nødvendig for å videreutvikle et mer kontekstuavhengig og akademisk språk. I resiprok undervisning er det gjensidighet i dialogen som kjennetegner strategiene, og det resiproke ligger i at elever og lærere sammen tenker høyt rundt egen forståelse, oppklarer, gir hverandre tilbakemeldinger, støtte og oppsummerer sammen. Et mål er at elevene etter hvert ser en sammenheng mellom det de gjør, det de husker og det de lærer, slik at denne måten å tenke på gradvis blir internalisert hos elevene. Strategiene og gjensidigheten kjennetegnet i stor grad den ene lærerens undervisning, som også hadde den klassen som var mest aktiv og muntlig deltakende de timene jeg observerte.

Knyttet til strategier relatert til førforståelse og bakgrunnskunnskaper kom verdien av morsmålsstøtte i undervisningen opp som tema, da dette ikke forekommer på Våren skole. Det ble nevnt flere fordeler ved at de største språkgruppene (asiatiske og afrikanske språk) i elevmassen kunne hatt tilgang til tospråklige,- eller morsmåls lærere, da det ble sagt at elever fra disse språkgruppene strever mest. Ut fra den kontrastive teorien om overføringer mellom språk, kan elevenes språklige bakgrunn forklare noe av elevenes vansker med norsk som S2, da det ofte er mye større forskjeller mellom språk fra disse verdensdelene enn mellom vest-europeiske språk som for eksempel norsk og spansk eller norsk og tysk (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009; Kamil & Dressler, 2006). Når det gjelder bruk av tospråklig,- og/eller morsmålsstøtte i opplæringen er det betydningen av å gjennomgå sentrale ord og begreper på elevens morsmål som blir nevnt, først og fremst med tanke på å øke forståelsen i forkant av et tema de skal ha om i klassen. Dette samsvarer med Cummins gjensidige avhengighetsteori som vektlegger å styrke både morsmålet og S2: desto sterkere et barn er på S1 desto mer vil det påvirke og styrke S2. Erfaringer på begge språk styrker ifølge Cummins de spontane språkferdighetene som igjen danner grunnlaget for utvikling av akademiske ferdigheter på begge språk. Samtidig vil jeg vise til Bråtens (2007, s. 61) utsagn om at bakgrunnskunnskap trolig er den viktigste faktoren for leseforståelse en kan ta med seg inn i teksten. Både den kontrastive teorien og Cummins gjensidige avhengighetshypotese er for øvrig to modeller som får relativt stor støtte innen forskning (Dressler & Kamil, 2006). En annen lærer fremmer derimot et annet perspektiv som i stor grad samsvarer med skolens opplæringsmodell og

tankene bak Porters (1990, ref. i Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Dressler & Kamil, 2006) ”time-on-task” hypotese, nemlig at du blir best i det språket du bruker mest tid på. Selv om hun vet det strider mot det forskning viser er effektivt, legger hun vekt på det som er bra med en slik modell: *”Når barna hører og må bruke norsk helt fra første klasse av så blir de jo gode i det òg”*. Dette vil være et forhold som imidlertid vil variere med skolens opplæringstilbud og kompetanse på området, noe som i stor grad avgjør elevenes læringsutbytte gjennom skoleløpet. Sett opp mot de to andre hypotesene om tospråklig utvikling, har læreren rett i sin antagelse om at det er denne teorien som får minst støtte i forskning (Kamil & Dressler, 2006; Bakken, 2007; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011).

Til tross for at forskning konkluderer med at tospråklig fagopplæring/morsmålsstøtte gir det beste læringsutbytte for minoritetsspråklige elever (NRP, 2000; Snow, Griffin & Burns, 2005; Farver et al., 2009) er det varierende hvorvidt man tilbyr tospråklig fagopplæring og morsmålsstøtte i undervisningen, og i hvilken grad en samordner og systematiserer en slik ressurs med skolens øvrige opplæring. Dette gjelder generelt i norsk skole, til og med i Oslo som har den høyeste andelen minoritetsspråklige elever (jf. kapittel 1.6).

5.1.4 Vokabularutvikling i undervisningen

Forskning viser at det er en sammenheng mellom barns muntlige ferdigheter (reseptive vokabular) og leseforståelse (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009; Lervåg & Aukrust, 2010). Mange ord læres spontant gjennom dialog og samhandling med andre, mens andre ord trengs å læres eksplisitt. Planlagt undervisning av vokabular bør for øvrig legge til rette for både intensjonell og insidentell læring av ord (NRP, 2000), uten at dette er en garanti i seg selv for økt forståelse: *”Vocabulary instruction may improve reading comprehension, but there are no guarantees, nor is comprehension failure guaranteed by a poor vocabulary”* (Snow et al., 2005, s. 30).

Analysen av intervju-, og observasjonsdata viser at de tre lærerne ved Våren skole har en høy bevissthet på sin rolle i forhold til å fremme elevenes forståelse på ulike måter. Det varierer hvorvidt lærerne underviser vokabular direkte eller indirekte, og det er lettere å vurdere den direkte undervisningen enn den indirekte vokabularutviklende dialogen hos Greta. Uansett kan det virke som den gjensidige dialogen mellom henne og elevene er en naturlig del av hennes grunnmetodikk og dermed i stor grad legger til rette for at elevene utvider sitt vokabular (selv om det er vanskelig å vurdere i hvilken grad den er planlagt og intensjonell).

Jeg vil på bakgrunn av observasjonene si at det brukes middels til mye tid på vokabular i undervisningen, noe som tilsvarer fra minimum 10 minutter og oppover i hver time.

Jeg tror de fleste majoritetsspråklige og noen minoritetsspråklige utvikler vokabular mer eller mindre tilfeldig i samhandling med andre, men at minoritetsspråklige med svake ferdigheter på S2 trenger mange og varierte anledninger og tilnærminger til å bygge og utvide sitt vokabular på S2. Dette kan gjøres gjennom konkrete opplevelser sammen med gode språkmodeller (lærer og/eller medelever), og gjennom støtte i bilder, kontekst og dialog. Jeg tenker at det derfor er viktig å ha en balanse mellom planlagt/direkte og indirekte undervisning med tanke på utvikling av vokabular. Mange akademiske og faglige ord som er sentrale for å forstå innholdet i en tekst krever at lærer forbereder og gjennomgår på forhånd. Det som derimot *kan* være en fare er at slik direkte undervisning blir for planlagt og styrt. For det første vil elever, uavhengig om de er minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige, ha forskjellige behov i forhold til hvilke ord de trenger forklart og hvordan de lærer ord best. For det andre vil en altfor planlagt og lærerstyrt vokabularundervisning kunne hindre elevene å utvikle selvstendige og metakognitive strategier i møte med tekster de leser på egenhånd. Utvikling av metakognitive ferdigheter er viktig fordi de bidrar til både den muntlige og den skriftspråklige utviklingen (Snow, Griffin & Burns, 2005). Et annet poeng er at elevene ikke blir så opptatt av enkeltord at de mister helheten av syne. Opplæring i gode strategier og oppklaringer de kan gjøre underveis ut fra bilder, overskrifter, konteksten for øvrig i teksten vil hjelpe eleven til å trekke slutninger som forhåpentligvis leder dem videre i lesingen og jakten på mening. Dette er metoder lærerne nevner de jobber med knyttet til veiledet lesing og blant annet BISON- overblikk.

Leseforskere stiller spørsmålstegn ved hvilke ord en skal velge å undervise. Biemiller (2007) skisserer tre typer ord: "Tier 1" ord som er hverdagsord som læres av seg selv, "tier 2" ord som er høyfrekvente, nyttige og tverrfaglige ord som bør integreres i undervisningen og "tier 3" ord som er tekniske, fagspesifikke ord som bør undervises direkte på høyere klassetrinn. Boken⁵⁶ "Words worth teaching" (Biemiller, 2009) gir en oversikt på 11 000 ordord han mener det er verdt å vektlegge og undervise på ulike trinn i grunnskolen. Ordene som fikk direkte fokus i timene jeg observerte var ord lærerne på forhånd hadde hentet ut og anså som relevante for at elevene skulle forstå mål for timen og innholdet i tekstene (eks. treenigheten,

⁵⁶Biemiller, A. (2009). *Words worth teaching*. Closing the Vocabulary Gap. New York, NY: McGraw-Hill.

humanisme). Ordene ble skrevet på tavlen og forklart muntlig i stor grad av læreren selv. I tillegg til mer fagspesifikke ord ble også tverrfaglige ord som ”felles”, ”forbedre”, ”øke” og ”minke” nevnt. Måter de jobbet med ord på var bruk av synonymer, homonymer, visualisere/se for seg ord, og at elevene selv fikk bruke ordene i muntlige aktiviteter. I klasser der flere elever hadde samme morsmål sa en av lærerne at hun ofte bruke elevenes morsmål som en ressurs ved at de kunne tenke høyt og forklare ord som var vanskelige på andrespråket for hverandre på morsmålet, noe som var knyttet mye stolthet til. En av lærerne brukte systematisk en begrepsbok elevene noterte nye ord i, og sa hun brukte mye tid på å lære eleven å alltid stoppe opp ved ord de ikke forstår. Bruk av powerpointer med bilder som prøvde å konkretisere og visualisere et abstrakts tema relatert til religion var en måte å støtte forståelse og læring av ord på. Som tidligere nevnt var det en av lærerne som brukte alle strategiene fra den resiproke undervisningsmodellen, noe Palincsar (2003) understreker gir best effekt. Denne læreren hadde imidlertid ingen direkte undervisning av ord, men la til rette for insidentell læring av ord gjennom gjensidighet i dialogen. Alle lærerne brukte til enhver tid minst en av NEIS-modellens (Øzerk, 2010) representasjonsformer, en modell avdelingsleder fremhevet som implementert på skolen. Ingen av lærerne nevnte imidlertid NEIS-modellen under intervjuene. En forklaring på kan være at modellen er blitt en del av lærernes daglige undervisning, noe som også er grunn til å tro ut fra det jeg så i observasjonene.

To ganger i året har skolen et felles tverrfaglig vokabularprosjekt der de jobber i nivådelte grupper med 10 ord knyttet til et felles tema. Både faglig relaterte ord (demokrati og diktatur) og andre akademiske ord (felles) var blant de 10 ordene elevene skulle jobbe med i en uke. Geir ser på disse periodene som intensive uker der planlegging og gjennomføring av oppleggene etter hvert påvirker og blir en del av undervisningen: *...man må ha noen uker der man på en måte går i den jamne tralten (...) hvor man gjør det man er vant til å gjøre, og så kan man ta noen sårne krafttak og så (...) når man gjør det, og planlegger det og sånt no, så går det innunder huden på deg og så blir det en naturlig måte å planlegge ting etter hvert på også, så det må noen sårne intensive perioder til for å (...) liksom for å (...) ja, lære seg det.*

Dette sitatet får frem et sentralt poeng. Det er viktig å ikke la ord og begreper være ”noe man gjør et par ganger i året”, men at det er i fokus og gjennomsyrrer undervisningen generelt i de ulike fagene. Det å ha et par større prosjekt med fokus på ord- og begreper i løpet av et skoleår, slik som på Våren skole, ser jeg som viktige tiltak i forhold til å få hele personalet til

å trekke i samme retning og på den måten bidra til å påvirke den ordinære undervisningen i hverdagen. Det er klart det er begrenset hvor mye tid man kan bruke eksplisitt på vokabular i løpet av en undervisningstime, men som tidligere nevnt kan det tilrettelegges for vokabularutvikling både gjennom direkte og planlagt undervisning som hos Rigmor og Geir og mer indirekte gjennom samhandling og refleksjon i felles klasse og små grupper som hos Greta. Fordelen med små grupper er at alle elevene gis mulighet til å være språklig aktive deltakere, forutsatt at det er lagt et godt grunnlag for forståelse i forkant. En integrering av de tre lærernes ulike tilnærminger ville for øvrig gitt gode rammer for opplæringen.

5.1.5 Oppsummering

Forskning gir sterke signaler til skolene om at det allerede ved skolestart må foreligge en systematisk og helhetlig tilnærming til vokabular som en integrert del av undervisningen innenfor ulike tema og fag. Alt fra skolens valg av opplæringsmodell, innhold og fokusområder i planer, fysiske rammefaktorer, til grad av progresjon og sammenheng mellom den opplæringen som skjer i begynneropplæringen og på mellomtrinnet, påvirker tilbudet elevene får. Kvaliteten på opplæringstilbudet elevene møter er svært avgjørende for videre faglig utvikling og skoleprestasjoner, et forhold som også i stor grad avhenger av skolens og lærernes kunnskaper og tilrettelegginger. Skoler generelt bør ideelt sett kvalitetssikre lese (-og skrive) opplæringen gjennom en systematisk, grundig og balansert opplæring fra første klasse og videre i skoleløpet. For minoritetsspråklige elever vil en balansert tilnærming til leseopplæringen være av stor betydning, da både tekniske delferdigheter (fonologisk bevissthet, sikker og rask avkoding) vektlegges parallelt med meningsdanning og forståelse.

Vokabularintervensjonene som ble presentert i underkapittel 2.5.4 vektla flere måter å jobbe med ord på som jeg finner igjen hos lærerne på Våren skole. Dessuten har lærerne en høy bevissthet på sin rolle i forhold til å skape gode betingelser for å utvikle vokabular og dermed forståelse. Selv om lærerne har ulik oppfatning av skolens grunnlag for opplæringen og det er store forskjeller i deres grunnmetodikk, har alle kvaliteter i sin undervisning med stor verdi for minoritetsspråklige elevers forståelse og læringsutbytte. En kombinasjon av de tre lærernes undervisning ville derfor langt på vei gitt optimale betingelser for en variert og differensiert opplæring med tanke på å utvikle minoritetsspråklige elevers vokabular og forståelse.

5.2 En vurdering av studiens styrker og begrensninger

5.2.1 Begrensninger

En viktig begrensning ved undersøkelsen er i forhold til generaliserbarhet (ytre validitet). Det lave antallet lærere og timer som inngår i undersøkelsen gir kun et lite innblikk i det som skjer i klasserommet til de tre lærerne. Med flere lærere involvert ville en kanskje fått større variasjon i resultatene og et mer detaljert bilde av hvordan lærerne tilrettelegger i forhold til å fremme leseforståelse og vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever. Dersom et økt antall lærere hadde gitt de samme funnene ville det bidratt til at resultatene hadde fremstått som mer pålitelige og empirisk underbygde. Dessuten ville observasjoner over et lenger tidsrom kunne vist flere sider ved undervisningssituasjonen knyttet til ulike måter lærerne tilrettelegger for vokabularutvikling på. Det ville også kunne bidra til å redusere/nøytralisere effekten observatøren har på de som blir observert. En må anta at lærerne som blir observert påvirkes i større eller mindre grad av observatørens tilstedeværelse.

En annen begrensning er knyttet til begrepsvaliditet. Kleven (2011) peker på at de fleste begrepene som studeres innen pedagogisk forskning ikke er direkte observerbare. Selv om en kan finne observerbare indikatorer på begrepene er det ikke alltid disse dekker begrepet vi studerer fullt ut, samtidig som indikatorene kan være smittet av andre begreper. Begrepene minoritetsspråklig, tospråklig, vokabular og leseforståelse brukes noe forskjellig i faglitteraturen, samtidig som det er dynamiske begreper knyttet til barn og unge i kontinuerlig utvikling. Det kan derfor være vanskelig å operasjonalisere begrepene slik at de samsvarer fullt ut med teoretiske definisjoner. For å sikre begrepsvaliditeten best mulig i min undersøkelse stilte jeg direkte spørsmål om hva informantene la i begrepene minoritetsspråklig, leseforståelse og vokabular. Jeg fikk da deres umiddelbare tanker om begrepet, noe som ga meg mulighet til å følge opp og konkretisere ytterligere gjennom å stille oppfølgingsspørsmål. Dette lyktes jeg delvis med. Informantene svarte hver for seg og til sammen ga de en fyldig beskrivelse av både leseforståelse og vokabular, og alle kom inn på sentrale sider ved begrepene. Jeg oppsummerte ofte det informantene sa for å få bekreftelse på at jeg hadde forstått dem riktig, men jeg burde vært flinkere til å spørre om det var flere forhold vedrørende begrepene de anså som viktige å trekke frem. To av informantene kom inn på strategier i løpet av intervjuet, noe jeg absolutt burde tatt tak i ved å stille spørsmål av typen ”Hva forstår du med begrepet strategier?” og ”Hvordan tar du hensyn til vokabular når

du legger strategier for leseforståelse?”. Jeg stilte imidlertid oppfølgingsspørsmål om de kunne gi eksempler på strategier de brukte, hvordan⁵⁷ og når⁵⁸ de gjorde det. Et annet begrep som var vanskelig var at de definerte minoritetsspråklig veldig forskjellig, et begrep som for øvrig er knyttet mange følelser til og som omfatter en svært heterogen gruppe. Der kunne jeg forberedt meg bedre, jeg kunne for eksempel ha spurt om hva de legger i tospråklig og om de tenker at det er en forskjell på å være minoritetsspråklig og tospråklig. Jeg kunne også gitt den offisielle definisjonen av minoritetsspråklig samtidig som jeg spurte om hva de legger i det å være minoritetsspråklig. Dette spørsmålet ville imidlertid lagt føringer og dermed påvirket svaret i større grad. Generelt bidrar oppfølgingsspørsmål i stor grad til å sikre begrepsvaliditeten, fordi en underveis registrerer at et spørsmål ikke oppfattes som en hadde tenkt, og fordi en ønsker mer detaljert informasjon på noen områder for å få en mer fyldig beskrivelse av sentrale begreper.

5.2.2 Styrker

En styrke ved undersøkelsen viste seg å bli kombinasjonen av intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Det metodiske designet vil i forskningsforløpet vise grad av samsvar mellom data som fremkom gjennom intervjuene og dataene fra observasjonene. For eksempel så ville bruk av bare intervjudata alene gitt inntrykk av at lærerne hadde større variasjon i tilnærmingene til ord og begreper i undervisningen enn det som viste seg gjennom observasjonene. Designet gir også en mulighet for å forstå og tolke observasjonsdataene i lys av lærernes tanker og kunnskap om opplæring av minoritetsspråklige og utvikling av vokabular (slik de fremkom i intervjuene). I min prosess viste observasjonene for eksempel et mye større språk i lærernes grunnmetodikk enn forventet ut fra bare intervjuene, noe som var berikende for den videre utviklingen av oppgaven.

5.2.3 Sammenfatning

Alle studier har sine styrker og svakheter. I min undersøkelse kunne det vært gjort en mye grundigere jobb i forhold til reliabilitet og validitet for å oppnå mer pålitelige og overførbare

⁵⁷R1 svarer at han bruker strategier mest før og etter lesing av tekst. Strategiene blir knyttet til gjenfortelling og aktivering av bakgrunnskunnskap.

⁵⁸R3 gir et eksempel fra en norsktime, og forteller at elevene kjenner strategiene så godt at de etterspør å få bruke noen av dem.

resultater. Dette kunne jeg gjort ved å øke antall deltakere og gjennomført undersøkelsene over en lenger tidsperiode. Jeg burde også ha gjennomført grundigere forberedelser til intervjuene for å bedre sikre begrepsvaliditeten. Ytre rammer som tid og ressurser var dessuten begrensende faktorer, noe som medfører at slutninger som trekkes ikke kan gjøres gyldige utover den ene skolen og informantene som deltok.

5.3 Pedagogiske implikasjoner

Som nevnt tidligere i oppgaven om generaliserbarhet og ytre validitet legger studiens design begrensninger på å kunne trekke generelle konklusjoner til andre skolars og læreres arbeid med å tilrettelegge for vokabularutvikling i klasserommet. Resultatene kan imidlertid sees opp mot oppgavens teorigrunnlag og ut fra det er det mulig å trekke noen pedagogiske implikasjoner fra undersøkelsen. Resultatene indikerer blant annet at innføring av ”alle er norsklærere” og implementering av plan for lese- og skriveopplæringen krever en enda tettere oppfølging og samarbeid med lærerne enn det som er i dag. Dette synes nødvendig for at alle skal få den samme forståelse av hva som er viktig å vektlegge i undervisningen, slik at skolen sikrer et felles grunnlag for opplæringen i alle fag. Resultatene indikerer dessuten at selv om alle lærerne har høyt fokus på ord- og begreper har de svært ulike tilnærminger til hvordan de underviser vokabular. Undervisningen var enten systematisk og direkte eller indirekte der det ble lagt opp til insidentell læring av ord. Siden alle lærerne hadde sine tydelige styrker på hver sine områder i undervisningen, kunne erfaringsdeling og observasjon av hverandres undervisning vært en måte å gjøre hverandre bedre på.

Denne undersøkelsen har kun gitt et lite bilde av tre læreres undervisning på mellomtrinnet, og jeg har fått innblikk i noen tilnærminger til vokabular i undervisningen gjennom fem timer observasjon. Forskning viser at vokabular spiller en betydelig rolle for leseforståelse og forklarer i stor grad forskjellene i leseforståelse mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009; Aukrust & Lervåg, 2010). Jeg har vist til forskning om vokabularets betydning for utvikling av leseforståelse, og sett hvordan en skole med høyt fokus på ord og begreper underviser med tanke på å fremme forståelse i språklig heterogene klasser. Det foreligger som nevnt tidligere lite forskning knyttet til hva som er god vokabularutviklende undervisning for minoritetsspråklige elever. Meg bekjent er dette et område det er forsket lite på i Norge og som det kunne være viktig å rette en forskningsinnsats mot (longitudinelt, for å se resultater over tid).

Litteraturliste

Aftenposten Innsikt Nr. 05/2012/Mai (s. 60-62).

Alver, V., & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket (s. 107-128). I Ryen, E. & Selj, E.: *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Andreassen, R. (2008): *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i femte klasse – et felteksperiment*. Doktoravhandling ved UiS, Det humanistiske fakultet.

Anmarksrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. Doktoravhandling ved UiO. Det utdanningsvitenskaplige fakultet.

Anmarksrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C., (2005): *The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners*. Learning Disabilities Research & Practice 20 (50-57).

Aukrust, V. G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings – og forskningsdepartementet.

Aukrust, V., & Lervåg, A. (2010). *Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners*. Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Oslo: NOVA rapport 10/07.

Beck, & Shanahan, T. (2006). Effective literacy teaching. I August, D., & Shanahan, T. (eds.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Reading Panel on Language Literacy. Minority Children and Youth* (s. 415-488). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Berge, Kjell Lars (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, H. (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet – Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Biemiller, A. (2001). *Teaching vocabulary. Early, direct and sequential*. I American Educator (s. 24-28).

Biemiller, A. (2007). *The influence of vocabulary on reading acquisition*. Encyclopedia of Language and Literacy Development (pp. 1-10). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Hentet 23.04.12 fra <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=19>

- Biemiller, A. (2009). *Words worth teaching*. Closing the Vocabulary Gap. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bråthen, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T., & White, C. (2004). Closing the gap. Addressing the vocabulary need of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. I *Reading Research Quarterly*. Vol. 39, No.2 (188-215).
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Explaining patterns of minority students under-achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto: Ontario institute for Studies in Education Press.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). *Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*, *Developmental Psychology*, 33 (934 - 945).
- Dickinson, Snow & Tabors (2001). Homes and Schools Together. Supporting Language and Literacy Development (s. 313-334). I Dickinson & Tabors (eds.) *Beginning Literacy with Language*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dressler, C., & Kamil, L. M. (2006). First - and Second- Language Literacy. I August, D., & Shanahan, T. (eds.), *Developing Literacy in Second- Language Learners: Report of The National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (s. 197-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet og tenkning*. I Engen & Kulbrandstad, *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (s. 161- 178). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farver, J. A., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2009). *Effective Early Literacy Skill Development for Young Spanish-Speaking English Language Learners: An Experimental Study of Two Methods*. *Child Development*, Volume 80 (s. 703–719).
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995): *Sproglege til styrkelse af sproglig bevidsthed*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Frost, J. (1999). *Lesep praksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Frost, J. (2009). Å måle effekt av leseopplæringen (s. 272-290). I Frost, J. (red.) *Språk – og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Garcia, E. G. (2003). The Reading Comprehension Development and Instruction of English-Language Learners (s. 30-47). I Sweet & Snow (red.): *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Gough, P. B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Grunnskolen Informasjonssystem, GSI, hentet 28.03.12 fra <https://www.wis.no/gsi/tallene>
- Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009 (4), 250-263.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klein, P. S. (2003). Early Intervention: Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers (s. 68-84). I Seng, A.S., Pou, L.K. og Tan, O.S. (red) (2003): *Mediated Learning Experience with Children. Application Across Contexts*. US: McGraw Hill.
- Kulbrandstad, L. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). *Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2009 (4), 264-277.
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2011). *Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2011 (5), 330-343.
- Lovdata.no. Hentet 27.04.12 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>
- Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on title 1 students metacognitive word-learning skills and reading comprehension. I *Journal of Literacy Research* (163-200).
- Lyster, S. (2009). Ordforråd og leseutvikling (s. 232-248). I J. Frost (red.), *Språk – og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. I *Journal of Research in Reading* 1, (s. 114-135).
- Monsrud, M-B & Qzerk, M. (2008). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*. Artikkelsamling i forbindelse med Torshov kompetansesenters 130 års jubileum.
- Monsrud, M-B, Bjerkan, M. K. & Thurmann-Moe, A-C. (2009). Utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy. *Skolepsykologi*, nr. 4.
- Monsrud, M-B, Bjerkan, M. K. & Thurmann-Moe, A-C. (2010). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, nr.9.
- Monsrud, M-B, Bjerkan, M. K. & Thurmann-Moe, A-C. (2011). Minoritetsspråklige barn og unges grammatiske utvikling. *Psykologi i kommunen* nr.4.
- National Reading Panel, (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institutes Health.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. Hentet 12.05.12 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension - fostering and comprehension monitoring activities*. I *Cognition and instruction* (117-175).
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction (s. 99-113). I Snow & Sweet (eds.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G., & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94 (23-33).
- www.pisa.no hentet 15.05.12 fra <http://www.pisa.no/resultater/lesing.html>
- Purcell-Gates, V., (2011). Ethnographic Research (s. 135-153). I Duke, N.D., & Mallette, M. H. (eds.), *Literacy Research and Methodologies*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2006): *Reading instruction that works*. NY: The Guilford Press.

- Rand Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Education.
- Roe, A. (2008). Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5.klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets – og majoritetsspråklige elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2009 (4), 280-239.
- Rydland, V. (2007). *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?* Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge. ISSN 1504-9922.
- Skjong, S. (2011). Norskspråklig kompetanse etter LK06: Toskriftskompetanse i alle fag. I: Jansson, B. K., & Skjong, S. (red.), *Norsk er nynorsk og bokmål*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M.S. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M.S. (2005). Students change. What Are Teachers to Learn About Reading Development (s. 15- 112)? I Snow, Griffin & Burns (eds.): *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing Teachers for a Changing World*. San Fransisco: The Jossey - Bass Educational Series.
- Snow, C. E., & Sweet, P. A. (2003). Reading for Comprehension (s. 1-11). I Sweet & Snow (eds.) *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå, Utdanningsstatistikk grunnskole: Hentet 29.03.12 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2011-12-15-06.html>
<http://www.ssb.no/innvandring/>
- Stortingsmelding 11 (2008-2009). Læreren - rollen og Utdanningen. Hentet 05.05.12 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Stortingsmelding 22 (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Utdanningsdirektoratet.no hentet 12.05.12 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PISA-2009-Bedre-resultater-for-norske-elever-/>
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=10160>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. (N. Minick. Trans.). New York: Plenum Press.

- Vygotsky, L. S. (2001). Tenkning og tale. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Selj, E. & Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2006). *Fra språkbad til språkdrukning – modeller for opplæring med to språk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, Th. (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 103- 127). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (2008). En faglig fundert tilnærming til morsmålsopplæring for språklige minoriteter. I Sand, Th. (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 131- 153). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (2008). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling (s. 155 – 173). I Sand, Th. (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (2010). NEIS-modellen. *Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Kildehenvisningene følger standarden til American Psychological Association (APA), hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/LSS4090/v12/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse

Vedlegg 2: Svar fra NSD med begrunnelse

Vedlegg 3: § 2-8, Særskilt språkopplæring for elever fra språklege minoriteter

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Undervisningsmodell, BICS og CALP

Vedlegg 6: Duna og Frosts interaktive lesemodell

Vedlegg 7: The Many Strands That Are Woven into Skilled Reading (Scarborough, 2001)

Vedlegg 8: Lesemetodiske tilnærminger – en oversikt

Vedlegg 9: Transkriberte intervju

Vedlegg 10: Observasjonene

Vedlegg 11: Våren skole

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg går siste året på *master i lesing og skriving i alle fag 1.-7.trinn*, ved Universitetet i Oslo. Fra desember 2011-april 2012 vil jeg jobbe med å skrive selve masteroppgaven. Temaet er leseforståelse hos minoritetsspråklige elever.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4 lærere. Spørsmålene vil handle om ulike forhold rundt hva som gjøres i undervisningen for å fremme elevenes forståelse av lærestoffet. Jeg vil ha spesielt fokus på hvilke aktiviteter som gjennomføres før, under og etter lesing.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, juni 2012.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41313592, eller sende en e-post til cathrin.kaspersen@kampen.gs.oslo.no. Du kan også kontakte min veileder Jørgen Frost ved ISP (institutt for spesialpedagogikk) på tlf. 22857197 eller biveileder May - Britt Monsrud ved HiOA på mailadresse: May-Britt.Monsrud@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Cathrin Kaspersen

Stordamveien 44c

0671 OSLO

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av hvordan det tilrettelegges for forståelse hos minoritetsspråklige barn i undervisningen, og ønsker å stille på intervju.

Signatur

Telefonnummer

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jørgen Frost
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.01.2012

Vår ref: 28795 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28795

En undersøkelse av hvordan det tilrettelegges for forståelse hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Jørgen Frost

Student


Cathrin Kaspersen


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cathrin Kaspersen, Stordamveien 44c, 0671 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28795

Prosjektet omhandler læreres syn på leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Fire lærere skal intervjues og intervjuene registreres på båndopptak. Ingen form for direkte eller indirekte identifiserende opplysninger vil bli registrert i elektronisk form.

Det er ikke nødvendig å innhente skriftlig samtykke fra informantene i en intervjustudie.

I meldeskjema er det krysset for at datainnsamlingen skal omfatte observasjon i tillegg til intervjuer. Siden det ikke er oppgitt noen ytterligere opplysninger om denne delen av studien forutsetter personvernombudet for forskning at ingen personopplysninger skal registreres i den forbindelse, og at adgang til feks. klasseromsobservasjon følger skolens generelle retningslinjer.

Vedlegg 3

§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar ⁵⁹

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skule enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Endra med lover 4 juli 2003 nr. 84 (ikr. 1 okt 2003), 2 juli 2004 nr. 69 (ikr. 1 sep 2004, etter res. 2 juli 2004 nr. 1064), 19 juni 2009 nr. 94 (ikr. 1 aug 2009, etter res. 19 juni 2009 nr. 675).

⁵⁹ Hentet 27.04.12 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>

Arbeidstittel:

En undersøkelse av hvordan en skole imøtekommer utfordringene rundt forståelse av fagtekster hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet.

Problemstilling:

Hvordan tilrettelegges det for vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet?

A: Generell del

1) På hvilket grunnlag arbeider dere ut fra på skolen?

- Har skolen et felles grunnlag for opplæringen i form av lokale/kommunale og/eller nasjonale planer?

Hvis skolen har en (lokal) plan for opplæringen:

1a) Hva inneholder planen(e)? (grad av systematikk og progresjon innenfor omr. lesing, begrepsopplæring, strategier for forståelse, vokabularutvikling...

1b) Hva vektlegges i planen i forhold til opplæring av minoritetsspråklige? (lesing, strategier, vokabularutvikling...**Er dette forpliktende, felles for lærerne?**).

1c) Hvordan påvirker dette din undervisning?

1d) I hvilken grad forplikter planen? (for hvem, hvordan, ..)

2) Hvordan bruker skolen tospråklige/morsmåslærere i opplæringen? (Grad av systematikk, hvordan brukes de, kartlegging begge språk, forskjeller småskolen-mellomtrinnet, fag, noen form for overgangsmodell; lære å lese først på morsmål og så på L2, eller bare L2?

2a) Evt: Hvordan samarbeider faglærere/kontaktlærere og tospråklige-/morsmåslærere?

- 3) **Hvordan definerer man *minoritetsspråklig* på skolen?** (antall min.spr, språkgrupper, morsmålsferdigheter, muntlige ferdigheter? ...)
- 4) **Hvilken kompetanse/utdanningsbakgrunn har du/lærerne på skolen i forhold til å ivareta de minoritetsspråklige elevene i klasserommet** (erfaring, kurs, formell utd.,)?
- 5) **Hvordan samarbeider personalet/på skolenivå om undervisningen av minoritetsspråklige?** (planer, møtetid, grupper, erfaringsdeling, kursing, progresjon,...)
- 6) **Hvordan kvalitetssikres arbeidet med opplæring av elever fra språklige minoriteter?**(planer, grad av forpliktelse, grad av systematikk, synlig/engasjert og oppdatert ledelse, fellesmøter/erfaringsdeling, tid til forberedelser,)

6a) Hvordan evalueres det? (hyppighet, kartl., tiltak utfra effekt..)

- 7) **Hvordan tilrettelegges skolen for å drive en god opplæring for minoritetsspråklige elever?**
(praktiske/fysiske rammefaktorer; tid, tilgang digitale verktøy, ordbøker, kurs/kompetanseheving, kartl. og oppfølging, tiltak som involverer ALLE lærere)
- 8a) **Hva synes du er spesielt viktige prioriteringer for at undervisningen skal bli best mulig?**
- 8) **Hvordan opplever du *motivasjonen/engasjementet* i skolens personale om denne undervisningen?** (oppleves det helhetlig, hensiktsmessig, er alle involvert?...)
- 9) **Inngår elevene på skolen i *nasjonale prøver*?** Andre kartlegginger skolen praktiserer/vektlegger? Hvilke, hvordan...
- 10) **Hvordan vurderer du leseferdighetene i klassen din?** (sammenlignet med andre klasser, resultater av kartlegginger og prøver, læreverk-ikke læreverk..)

10a (evt?): Hvordan klarer minoritetsspråklige barn seg i din klasse?

- 11) **Hvordan samarbeider skolen med hjemmet om lesing?**(når, hva, hvordan, hvem); rutiner/rammer, hyppighet/omfang, innhold, tospr.lærere, veiledning på skolen, foreldremøter,

11a) Er det andre forhold enn lesing dere legger spesielt vekt på i skole-hjem samarbeidet? (lesing, veiledning, lekseoppfølging, lesekontrakter,

gjensidige forpliktelser, informasjon om morsmålets betydning, utvikling av L2, samtalen, ..) **Hvilke?** Hvordan arbeides det?

B: Leseforståelse

- 12)** På mellomtrinnet øker kravene til forståelse i de ulike fagene. **Hva/hvilke faktorer mener du er viktig for god tekstforståelse?** (avkoding, vokabular, strategier, motivasjon, bakgrunnskunnskap..... Kommer de ikke inn på dette, still oppfølgingsspørsmål av typen: hvilke andre faktorer kan være viktige for en god leseforståelse?)
- 13)** **Hvordan tar du hensyn til elever med minoritetsspråklig bakgrunn i din daglige undervisning ?**
- 14)** **Hva opplever du er den største skolefaglige utfordringen for elever med norsk som andrespråk?** (konsentrasjon, bakgrunnskunnskap, ordforråd/tilbud om tospråklig opplæring, morsmålsstøtte, læreverk, kunnskap)
- 14a)** **Hvilke konsekvenser får dette for din undervisning?** (muligheter, begrensninger, hva gjøres for å fremme deltakelse og forståelse hos elevene..).
- 15)** **Hva gjør du i undervisningen, for å fremme elevenes forståelse av tekst** (før, under, etter lesing)?

C: Vokabularutvikling

- 16)** **Hva legger du i begrepet vokabular** (ordforråd)?
- 17)** **I hvilken grad tenker du det er mulig å drive undervisning som utvikler elevers vokabular?** (begrensninger, muligheter...)Evt.finne ut hvorfor ikke...
- 17a)** **Hvordan underviser du, med tanke på å utvikle elevenes vokabular?** (i hvilke smh, fag, hyppighet/omfang, hvorfor, strategier, muligheter og begrensninger)
- 18)** Skolen har en høy andel minoritetsspråklige elever. Mange av dem har svakere muntlige ferdigheter enn jevnaldrende barn som snakker majoritetsspråket. **I hvilken grad bruker du samtalen som utgangspunkt for utvikling av vokabular og muntlige ferdigheter på L2?**

18a) Kan du si noe om hvordan du gjennomfører denne undervisningen?(hvilke fag, felles, grupper, type ord i fokus, grad av systematikk, når starter det)

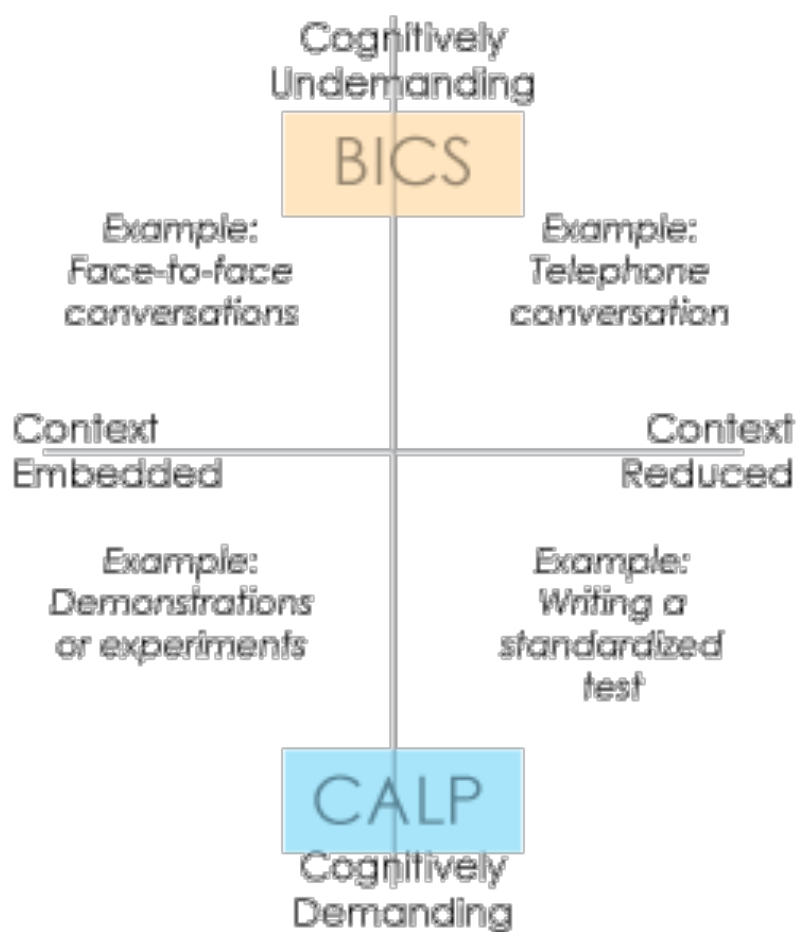
19) Hva er det viktigste du gjør i din undervisning, med tanke på å utvikle elevenes muntlige ferdigheter og vokabular på L2?

20) Hvordan ser ditt ønskebilde av undervisningssituasjonen ut? Hva kunne være optimale betingelser? (kartlegging, samarbeid, forpliktende planer, læreren selv, kompetanse; etterutd/kurs, øk.rammer/ressurser, voksentetthet, erfaring, motivasjon, skole-hjem, tilgang på morsmåslærere/tospr.lærere, etc.). **Hvorfor er akkurat dette viktig?**

Vedlegg 5 – Modell BICS og CALP

Jeg vil i forbindelse med modellen skissert i underkapittel 2.3.5 gi noen eksempler på aktiviteter innenfor hver av kvadrantene. Eksemplene er basert på Chamot og O'Malleys konkretiseringer, hentet fra Kulbrandstad & Engen, 2004, s. 176).

Figur til kapittel 2.3.5⁶⁰



⁶⁰Hentet 24.04.12 fra <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/bics%20calp.html>

Øverst til venstre plasseres aktiviteter som er kognitivt enkle og kontekstavhengige (BICS), for eksempel: "her-og-nå" samtaler, visuell støtte og demonstrasjoner.

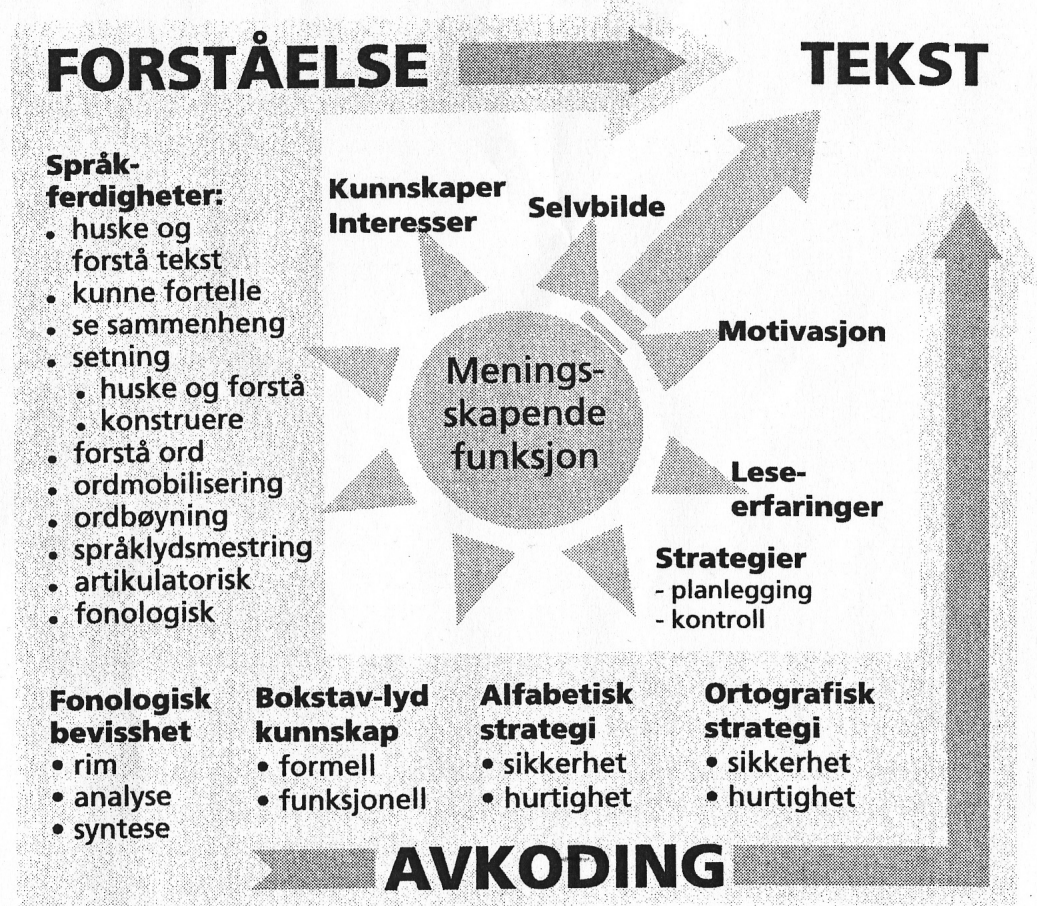
Nederst til venstre plasseres kontekstavhengige og mer kognitivt krevende oppgaver, som å utvikle abstrakt og fagrelatert ordforråd, delta i praktiske naturfagsforsøk, regne, lese og skrive fulgt av visualisering og støtte i demonstrasjoner.

Kvadranten øverst til høyre illustrerer oppgaver som er kontekstuavhengige og kognitivt enkle, for eksempel å delta i forutsigbare telefonsamtaler, lese og skrive for praktiske formål og utfra kjent innhold, avkoding og konkret forståelse, etc.

I siste kvadrant nederst til høyre plasseres kontekstuavhengige og kognitivt krevende oppgaver (CALP), som å følge fagundervisning uten visuell støtte, holde foredrag, delta i diskusjoner om nye temaer, delta i standardiserte tester, lese og forstå mer abstrakte fagtekster, skrive mer komplekse tekster i ulike sjangre, trekke slutninger og lese kritisk, følge fagundervisning uten visuell støtte.

Bakgrunnsfaktorer

Sanser Konsentrasjon Evner Bevegelse Sosial
 persepsjon oppmerksomhet Kognisjon Motorikk virkelighet



Figur 16: En interaktiv lesemodell for analyse av viktige funksjoner ved forståelse av lese- og skriveferdighet (inspirert av Ehri, 1995; utarbeidet av Frost og Duna)

Vedlegg 7 The Many Strands That Are Woven into Skilled Reading

(Scarborough, 2001, ref. i Snow, Griffin & Burns, 2005, s. 19).

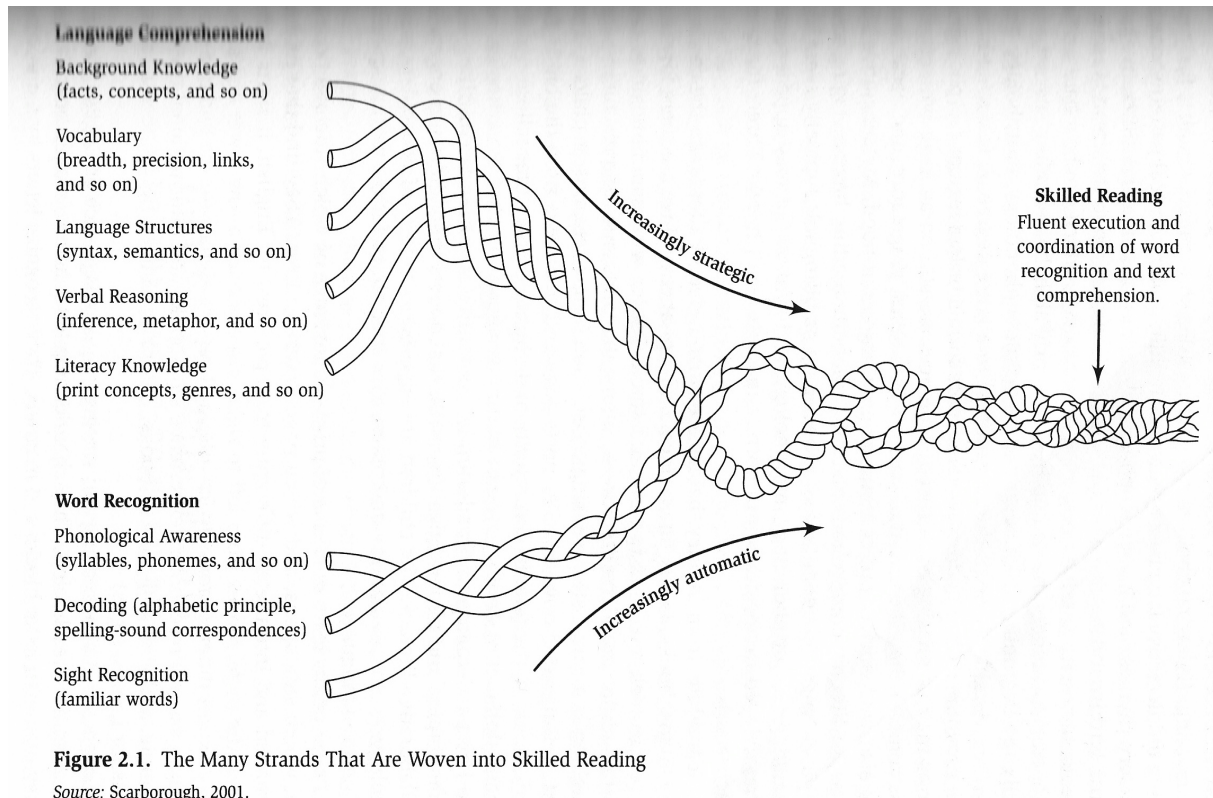


Figure 2.1. The Many Strands That Are Woven into Skilled Reading

Source: Scarborough, 2001.

ELEMENTER I AVKODINGS- FERDIGHETER (KODINGSFERDIGHETER)	ELEMENTER I LESINGENS FORSTÅELSEASPEKT
<p>KODINGSFERDIGHETER: Omkoding omfatter bokstavkunnskap hvor elevene kan bokstavene (grafe-mene) og vet at de kan oversettes til lyder (fonemer).</p> <p>Avkoding innebærer anvendelse av denne kunnskapen på en slik måte at elevene gjenkjenner det avkodete ordet.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bokstavkunnskap – Bokstav – lyd (Grafem – fonem) <p>AUTOMATISERING:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fonologisk bevissthet – Ortografisk bevissthet – Trekke sammen bokstaver – Lydere bokstavene riktig – Morfemisk bevissthet – Syntaktisk bevissthet – Ordforråd og begrepskunnskap 	<ul style="list-style-type: none"> – MENINGSDANNING – ORDFORRÅD OG BEGREPS-KUNNSKAP – SYNTAKS – BAKGRUNNSKUNNSKAPER – BEGREPSREPERTOAR – Ikke bare lese linjene, men også MELLOM LINJENE. – De lager inferenser, ser sammen-henger – Danne indre forestillinger (justere, endre, utvikle det semantiske kartet, det mentale kartet og det semantiske nettverket) – Sjekke egen forståelse – Sjangerkunnskap

Figur 9-1: Ulike elementer i lesing som en grunnleggende ferdighet

Vedlegg 9 Transkriberte intervju for hver av de tre informantene

Resultater fra intervju med R1, Geir

Geir forteller at han opplever et tydelig trykk fra ledelsen på begrepsopplæring og at alle lærere er norsklærere. Han viser til en årlig plan utarbeidet av rektor i samarbeid med resten av ledelsen, der fokusområdene skrives ned. Fokusområdene varierer litt fra år til år, men lese- og skriveopplæringen har vært satsningsområde i mange år. Ledelsen følger opp personalet i forhold til hvordan de jobber med lesing og skrivning og støtter opp om tiltak både i forkant og etterkant av kartlegginger. Ukentlig teamtid og fellestid i personalet hver fjerde onsdag er spesifikt satt av til erfaringsdeling og refleksjon rundt hvordan hver enkelt jobber med å utvikle elevens lese- og skriveferdighetene. Geir sier at planen forplikter i aller høyeste grad, og at de ofte blir påminnet den av rektor.

R1: (...) *så det er absolutt ikke en plan som er skrevet og som bare blir glemt.*

På oppfølgingsspørsmål om hva som vektlegges i lese- og skriveopplæringen i denne planen, svarer han først og fremst begrepsopplæring, fordi det er nødvendig på en skole med så høy andel minoritetsspråklige elever som på X skole.

R1: *På mellomtrinnet, som jeg jobber på da, der er det først og fremst (---) veldig stort fokus på begrepslæring i alle norsktimer egentlig. Og så er det det at alle lærere er norsklærere. Det er en sånt (...) (---) setning som rektor gjentar veldig ofte. Så, på en måte har alle fag på en måte litt norsk inni seg, også samfunnsfag, naturfag, rle.*

Geir opplever at planen er godt innarbeidet hos personalet, og at grunnsteinene i planen er begrepsopplæring og at alle er norsklærere. Han fremhever spesielt ordningen med SLV⁶¹ som positiv, og at de har bidratt både til å systematisere gjennomføring og oppfølging av kartlegginger og holde fokus på ord- og begrepsopplæringen. ”... *så jeg føler det er et apparat på skolen her som tar seg av det, helt fra ledelsen og ned til oss lærerne*”.

På spørsmål om hvordan skolen bruker morsmålslærere og tospråklige faglærere, forteller han at skolen har lærere på skolen med andre morsmål enn norsk, men at de ikke brukes til dette formål. Skolen er forøvrig med i et foreldredrevet prosjekt som pågår etter skoletid, der disse lærerne blir brukt som ressurspersoner. På oppfølgingsspørsmål om det eksisterer noe

⁶¹Språk- og leseveiledere (en SLV for 1.-4.trinn og en for 5.-7.trinn)

samarbeid mellom skolens lærere og de som jobber med morsmålsundervisning på ettermiddagene, i forhold til fag eller tema, svarer informanten nei, før han supplerer:

R1: *Eh.. Kan jeg bare skyte inn noe?*

CK: Ja

R1: (latter). *Det spørsmålet der, om det er noe samarbeid mellom oss og dem, det skulle det gjerne ha vært! For det at hvis vi kunne sagt til den gruppa at neste uke skal vi jobbe med (...) vikingtida for eksempel, eller noe sånt,*

(Det banker på døra, intervjuet blir avbrutt et par minutter)

R1: (...) *hvis det kunne vært et samarbeid her, så hadde det sikkert vært veldig fruktbart.*

CK: Hvordan da, tenker du?

R1: *I forhold til at elevene kunne møtt begreper på sitt eget morsmål i forkant. (...). Det er jo nesten ingen i, på vår skole, som har en hytte, som vet hva en hytte er, så bare det å kunne liksom forberede sånne ting eller, ja, sånne spesielle ord da, som du vet du kommer til å bruke mye.*

R1: *Hvis man vet man skal ha et stort tema i samfunnsfag, naturfag eller noe sånt no, så kan man på en måte forberede dem på begreper som kommer. For å aktivisere begrepsapparatet (---) ok, det er greit med de 4 begrepene, men rundt disse begrepene er det masse ord og tanker og alt sånn som (...) det er fint å få foraktivisert, da.*

Geir er den av lærerne som tydeligst uttrykker et ønske om og behov for morsmålslærere og/eller tospråklig fagopplæring. På videre spørsmål om hvordan han definerer det å være minoritetsspråklig, svarer han at det avgjørende er at verken foreldrene eller barna har norsk som morsmål. Han utdyper det videre slik:

R1: *Og det er litt sånn at det spør jeg om på konferansetimen, hvilket språk snakker dere mest hjemme. Og da er det sånn at foreldrene, i hvert fall den generasjonen som jeg har nå, sier at vi snakker mest urdu hjemme men at barna snakker litt norsk seg imellom. (.) Så da får jeg en forståelse av at hjemmespråket til barna ikke er 100% norsk og ikke 100% urdu og da kaller jeg det minoritetsspråklig.*

Når vi kommer inn på kompetanse og utdanningsbakgrunn i forhold til opplæring av minoritetsspråklige, gis det et svar som trolig gjenspeiler mange lærere i norsk skole.

R1: *Kompetansen jeg har opparbeidet meg på det området er rett og slett gjennom praksis på skolen. ... og jeg synes at kompetansen hos lærerne generelt på skolen er veldig bra... ...Det er i hvert fall ikke en slik holdning på skolen her at "åh, det er irriterende at vi må gå gjennom disse begrepene, du må da vite hva en hytte er!". Det er ikke den holdningen liksom, det er mer den "stakkars dem, de vet ikke hva en hytte er".*

Dette skoleåret har skolen satset på et felles kompetanseløft av personalet, og Geir forteller at det har vært høyt fokus på veiledet lesing, hvordan de kan jobbe med ord og begreper på både et grammatisk nivå (han nevner morfologi og ortografi) og begrepsnivå (forståelse). ”Og aktivisering av forkunnskaper. Det var veldig viktig (latter).

Klassens leseferdigheter var dårligere enn forventet ut fra resultatene på nasjonale prøver.

R1: *Under forventet. For å si det sann. Ja, nå tok jeg over den klassen i år da, på 5., 6. og 7., og nå har jeg 5. og det er var nasjonale prøver for 5.trinn og de ble da testa på leseferdighetene som de har lært fra 1.-4.trinn, så jeg tar ikke no ansvar (latter).*

Geir sier at selv om de følte de forberedte elevene godt på både prøvesituasjonen og teksttypene så kom de ikke så heldig ut på statistikken.

R1: *...det er liksom å få løfta de opp til å forstå de derre, (...) det går på refleksjon. ...De elevene som ligger på nivå 1 forstår de tingene man kan finne i teksten, (...) men på egen refleksjon der dem (---) det er de oppgavene de sliter med. Altså det de ikke kan finne i teksten.*

På spørsmål om hvilke faktorer han mener er viktige for god leseforståelse svarer han at elevene ikke bruker så mye energi på å lese en aldersadekvat tekst at de ikke får med seg det de leser. Han sier han ser forskjell på elevene i klasserommet etter at de har lest en tekst. Elever med god leseforståelse er med på diskusjonen med en gang, mens noen sitter fortsatt og tenker på teksten egentlig handlet om fordi de mangler forståelse av mange ord. Så han oppsummerer med å si:

R1: *...punkt 1: avkoding og punkt 2: begrepsapparat.*

Geir sier han tar hensyn til de minoritetsspråklige elevene i undervisningen sin på flere måter.

R1: *Det tar jeg veldig hensyn til, føler jeg sjøl i hvertfall (latter), gjennom at (---) jeg kan ikke lese en tekst som jeg ville gjort til men egen sønn.*

Her nevner han veiledet lesing i betydning av at elevene alltid møter teksten gjennom han først, og da spesielt med tanke på å skape forforståelse ved å gjennomgå sentrale ord og begreper. Den største utfordringen han peker på handler om tilpasset undervisning.

R1: *... å liksom få til tilpassa undervisning, for det er så stort sprik i ferdighetene dems på lesing at (...) ja, det synes jeg er det vanskeligste. Det blir at (---) du har en gruppe på 25 elever i undervisningen da, så sikter du alltid et sted midt i mellom der, og (---) det er jo greit hvis du har en ganske homogen gruppe. Men det er så stort sprik (...) mellom de beste og (---) de svakeste så (---) det blir så vanskelig å få til tilpassa undervisning.*

I arbeidet med å fremme elevenes forståelse, trekker Geir frem ulike typer strategier som BISON-overblikk, VØL-skjema og tankekart. Disse strategiene er vektlagt i norskverket de har på trinnet (Zeppelin), og benyttes både i forkant og etterkant av lesing. Selv om han synes læreboka er god på strategier, presiserer han at tekstene er for lange og at elevene ikke synes tekstene er så interessante.

Geir forklarer vokabular slik:

R1: (---) Jeg vil ikke (---) utelukkende si at det bare handler om antall ord man kan (...). Men for meg så (...) går det mest på det at du forstår begrepet (...) det er punkt 1. Og punkt 2 er at du kan skrive ordet, punkt 3 er at du kan (---) bøye ordet i forskjellige former. Så (---) det viktigste er liksom at man forstår hva ordet betyr (...) og at du kan forklare det.

På spørsmål om i hvilken grad han tenker det er mulig å undervise i vokabular, svarer han at det er i stor grad mulig men at det krever en del tilrettelegginger. Han oppsummerer noen områder han har nevnt tidligere, som å ha et høyt fokus på begrepsopplæring og knyttet læring av ord og begreper til visualisering i form av bilder og erfaringer.

R1: ...at læreren bruker seg sjøl (---) eller elever gjennom drama og den type ting, det trur jeg er veldig viktig. Elevene må erfare det, liksom, (---) du kan ikke bare skrive (---) "FN= Forente Nasjoner". Du må vise at (...) det er nesten det samme som elevrådet, da kommer det en fra hvert land og forklare det litt sånn nøye.

Den viktigste positive tingen han trekker frem ved sin undervisning i forhold til vokabularutvikling er at han bruker mye drama:

R1: ... jeg føler jeg må være en slags skuespiller jeg, når jeg prøver å forklare de ordene, for det går jo ikke an å forklare begrep de ikke forstår med andre begrep, for det er ofte det er vanskelig...

R1: Den viktigste positive tingen, (...) det blir litt sånn skryt da, men jeg tror at jeg (---) er flink til å gjøre en fortelling levende (...) gjennom bruk av kroppsspråk og (...). Så det dere faget som heter (---) story-telling (---) eller historie-fortelling, hva heter det (...) fortellerkunst, det tror jeg er noe alle lærere som driver med begrepsopplæring hadde hatt godt av å ta et minikurs i det!

Til slutt i intervjuet oppsummerer han sitt ønskebilde av undervisningssituasjonen, som svar på spørsmål om hva som kunne vært optimale betingelser. Tilgang til prosjektor blir nevnt igjen, fordi han ofte lager powerpointer for å visualisere ord- og begreper med støtte i bilder. I tillegg nevner han lærebøker med tekster som i større grad passer for deres skoles elevgruppe.

Resultater fra intervju med R2, Greta

R2 opplever et totalt fravær på skolen både av felles lokale planer og fokusområder. LK06 er det overordnede dokumentet, og hun viser til at det høye antallet elever med vedtak ut fra Opplæringslovens § 2-8 tilsier at all undervisning på skolen skal være forsterket og tilpasset norskopplæring. Utover disse overordna nasjonale føringene har ikke skolen nedfelt lokale retningslinjer eller planer for å kvalitetssikre undervisningen. Selv om hun opplever at skolen det siste året har fått økt fokus på opplæring av minoritetsspråklige i form av felles kompetanseheving i personalet og ansettelse av en LSV (Lese- og skriveveileder) for mellomtrinnet, gir hun samtidig uttrykk for at felles kvaliteter i undervisningen er lite organisert og fulgt opp fra ledelsens side. Hun understreker at undervisningen og elevenes tilbud derfor i stor grad varierer fra team til team. Selv har hun utdannelse innen flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk, og føler at hun og mange andre i personalet har mye kompetanse på området. Ledelsen er en enkeltfaktor hun spesifikt nevner er nødvendig i forhold til å løfte frem og drive dette arbeidet på et plan som involverer og engasjerer hele personalet.

R2: Jeg kan masse om det, og det er det òg mange andre på skolen her som kan, men det har på en måte (...) det gjør ikke noe på hele virket på skolen, det må komme ovenfra.

Hun uttrykker at hun savner et større engasjement, økt bevissthet og kunnskap generelt både i skolens ledelse og blant personalet, og at hun ofte har følt seg veldig alene i måten å tenke og drive undervisning på.

R2: Jeg synes læreren på Våren skole har vært veldig lite interessert , og det tror jeg kommer fra toppen. Jeg tror ikke ledelsen på skolen har skjönt hvor viktig dette er, og de har nok rett og slett ikke god nok kompetanse på det selv.

R2 sier det samme som R1 i forhold til at lærere med et annet morsmål enn norsk ikke brukes som en ressurs. Hun tror imidlertid ikke at dette bunner i noen form for bevisst pedagogisk begrunnelse for opplæring av minoritetsspråklige elever fra skolens side, men at det i større grad handler om ulike faktorer av organisatorisk art. Et eksempel hun nevner er at morsmålsundervisning er vanskelig å legge timeplanmessig, fordi den alltid vil gå på bekostning av andre fag og aktiviteter.

Samtidig fremhever hun to viktige faktorer, verdien av den enkelte lærers kompetanse, og forskning som viser at styrking av morsmålet de første årene på skolen gir resultater senere i skoleløpet:

R2: *Jeg tror (...) at dersom du har lærere som har god nok kompetanse på norsk som andrespråk, så tror jeg at (---) det kan være perfekt. Men jeg tror jo at det er en del, altså de svake elevene våre, som er svake i norsk, de går gjennom mange år her på skolen og skjønner ingenting. Og de skjønner ikke noe mer selv om de er kommet til 7.trinn, for vi har aldri gjort den opplæringen grundig nok. Så det tror jeg er et problem og det er det forskning også sier i forhold til at får du morsmålsopplæring tidlig så gjør du det bedre senere. Mens hvis de nå sitter hele barneskolen og egentlig ikke forstår, så kommer de ikke til å klare videregående.*

På spørsmål om hvordan skolen tilrettelegger for opplæring av minoritetsspråklige elever, trekker hun frem at de har god lærerdekning. Skolen får en del penger for ”§ 2-8 elevene”, og hun tror en del av disse pengene går til å organisere opplæringen i basisgrupper i noen fag.

R2: *Fordi (---) når ei basisgruppe her da, er på 15-18 elever, så er jo det veldig bra i forhold til å lære norsk også (...) i forhold til at jeg skulle hatt 26.(...) Det kommer jo stadig elever som nesten ikke kan norsk, og jeg føler på en måte at ved tilpasset opplæring så klarer man til en viss grad å favne dem. Viss du er god på det, så klarer du det fint med den gruppestørrelsen da.*

Hun forteller videre at på hennes team driver de en del med nivådeling i perioder av skoleåret, spesielt knyttet til faget norsk. Gruppene blir satt sammen ut fra ulike vansker og behov hos den enkelte, og ikke ut fra at de er § 2-8 elever i seg selv. På oppfølgingsspørsmål i forhold til hva de vektlegger på nivådelte kurs, svarer hun:

R2: *Da velger vi ut begreper, det er 10 begreper hver uke som de lærer, ut i fra en veldig enkel tekst, som blir repetert mange ganger, som blir lest høyt, de har lekser i forhold til det, (...) og så jobber man med tankekart. (...) Man tar jo i bruk veldig mange sånne metoder for forståelse da.*

CK: Mm

R2: *Så det er jo egentlig et forståelsesprosjekt, et begrepsforståelsesprosjekt.*

Hun forklarer at i disse prosjektene er det enkle fagtekster som er i fokus, og de 10 ordene velges ut litt tilfeldig i forhold til hva en tror elevene trenger for å forstå teksten og er en blanding av faglige ord og andre ord. Effekten av periodene med nivådeling (eller forståelsesprosjekt) er hun veldig fornøyd med:

R2: *Det har fungert kjempegodt, jeg synes at det har vært et supert prosjekt, så det for min del har det vært litt sånn ”yes, endelig har vi begynt å jobbe sånn”. Så bra at noen har skjont noe her! For jeg følte meg litt ensom her av og til med alle de tankene jeg hadde i forhold til ting, på de teamene jeg har vært på.*

En annen tilrettelegging Greta trekker frem er en generell kompetanseheving i personalet, og da også med tanke på å forstå hvordan det er for en familie å komme til et nytt land og en ny kultur:

R2: (...) *det hadde vært fint om noen kunne fortelle litt om den kulturelle biten òg, (...) altså at folk hadde visst litt mer da om hvordan det er å komme til Norge, og hele situasjonen og hvor vanskelig det er for foreldrene å følge opp sitt barn når du ikke kan språket det undervises på, alle lappene som vi sender hjem står på norsk som de ikke skjønner, at noen av de er analfabeter og ikke kan skrive signaturen sin engang. Sånne ting tenker jeg det er viktig at lærere på en skole som det her er (..) vet om.*

I forbindelse med nasjonale prøver deltar alle elevene på det, og hun fremhever et viktig poeng i forbindelse med spørsmål om hvordan hun vurderer leseresultatene for sin gruppe:

R2: *Det spørres jo hvem man sammenligner med. (---). Sammenligner man med Y skole der jeg jobbet før er jo det helt fantastisk, sammenligner man med en helt vanlig norsk klasse så er det jo ikke spesielt bra. (---) Mange svake lesere.*

Samtidig opplever hun at elevene på Våren skole er gode i norsk, en positiv konsekvens av at norsken kommer inn som eneste opplæringspråk:

R3: (...) *for de har jo snakka norsk siden første trinn og har liksom ikke fått muligheten til noe annet. Og det blir jo man god i norsk av, òg.*

På spørsmål om hvordan hun definerer det å være minoritetsspråklig, svarer hun at det kommer an på hvordan eleven ser på det selv, og at det er vanskelig å svare på fordi noen barn vokser opp med to språk som de lærer samtidig fordi en av foreldrene har et annet morsmål enn norsk, mens andre barn begynner å lære et språk på et senere tidspunkt.

Lenger inn i intervjuet kommer vi inn på lesing og leseforståelse. Rigmor trekker inn to faktorer hun mener er viktige for god tekstforståelse; forståelse av faglige begreper og kulturell forståelse.

R2: *Det er forståelsesaspektet, ikke sant, at de har for få begreper til å klare å lese en fagtekst, eller tekstene vi har på skolen da.*

R2: ... *Og kulturell forståelse (---). Mange av våre elever har jo ingen bilder å danne seg i hodet når de leser disse veldig norske tekstene på en måte, så eeh, det tror jeg kan ha mye å si. (...) Ja.*

Det er 70 elever på trinnet og derav 3 majoritetsspråklige, og innad i denne gruppen er det ekstremt store variasjoner.

R2: *Den ene gutten i min gruppe er en pakistaner, og bestefaren hans var den første som kom til Norge. Så det er klart at (...) hans norsk, den er fin den (latter).*

R2: *Og så har jeg ei til da som for to år siden kom til Norge og var analfabet. Så (---) jeg tenker man må ta hensyn på alle mulige måter.*

R2: (---) *Det blir mange individuelle og veldig ulike tilpasninger. Jeg har kjempemange elever der (---) i hvert fall hverdagsnorsken deres er helt perfekt. Men de faller jo gjennom på (...) nasjonale prøver i lesing og sånn likevel, men de (---) forstår i alle fall likevel mye av de jeg sier.*

Hun forteller videre om flere tilpasninger hun gjør, blant annet legger hun vekt på å:

R2: *... trekke en del fagstoff til (---) opplevelser som jeg vet er mye nærmere deres opplevelser da. Og det tror jeg er viktig, for å engasjere (.) og for at de skal forstå. De er jo, veldig mange av dem er jo opptatt av sine hjemland og vet mye om det, så hvis du kan snakke litt om de tingene så (.) får du de med deg på en helt annen måte. Så det er ei tilpasning. Og så er jeg veldig bevisst i forhold til begreper (.)*

Begrepsplakater blir nevnt som et hensyn hun tar i noen fag, og gir eksempel fra matematikk:

R2: *I matteboka står det masse ord som våres elever ikke forstår. Altså sånn som øker, minker (.) differansen (.) De fleste norske barn skjønner jo dette ganske tidlig, eller mye tidligere, i alle fall når de går på 7.trinn så har de skjønt det. Hos meg så er bare han norske gutten som kan svare på det, og kanskje to andre. (---) Når det står et spørsmål i matteboka og det står "finn minimum tre", så (---) der datt de ut. Selv om selve matten kan de jo. Sånn at liksom (---) man drar ut de ordene og kanskje får dem opp på veggen, snakker om de, begynner enhver time uansett fag med å være sikker på at de forstår begrepene det skal snakkes om.*

R2: *...Selv om de er tredjegenarasjon så (.) sliter jo de også. Så det jo det med dybdeforståelsen og disse kulturelle fellene som i nasjonale prøver (latter) det er ganske mange av.*

Vi har allerede beveget oss inn på det som er intervjuguidens tredje del, nemlig vokabular, og jeg stiller spørsmål om hva hun legger i vokabular, ordforråd?

R2: *Ja, du har (---) hverdagsspråket da, og så har du (---) veldig mange lag utenom det igjen. Altså, fagspesifikke språk, og (---) (latter). Det er jo veldig mange typer vokabular, da. Og også dette kulturelle som er inne i alt av begreper, da.*

R2: *Å ha fokus på begreper hele veien, alltid, å snakke et språk som elevene forstår (.) det er jo kanskje det viktigste, det tror jeg nok det er veldig mange lærere som ikke er nok bevisst på.*

På spørsmål om hvilke grep som er de viktigste hun gjør i undervisningen for å utvikle vokabular, sier hun følgende:

R2: *Å vise tydelig for elevene at de må si i fra når de ikke skjønner noe. Det er det mange som er redd for. (---) Jeg tvinger ofte elevene mine til å være mer aktive enn de ønsker selv, og det tror jeg også er viktig (.) At du hele tiden kontrollerer at de får med seg (.) fordi elever alltid prøver å gjemme bort det de ikke kan, da. Og hvis du gjør det, at du prøver å tvinge det frem uten å drite de ut, da, at du gjør det for å sjekke at de har fått med seg, at de har forstått. Og når du gjør det hele tida (.) så ser du jo (.) at de ikke forstår og at du må ta det grundigere.*

CK: Men hvis du nå til slutt skulle si noe om ønskebildet ditt av undervisningssituasjonene, hva ville vært optimale betingelser?

Hun svarer først og fremst engasjerte lærere med engasjement og kunnskap rundt opplæringen av denne elevgruppen. Fysiske rammefaktorer som tilgang til grupperom blir nevnt, fordi det gir større fleksibilitet i forhold til å kunne ta ut grupper og gi bedre tilpasset opplæring. Og til slutt nevnes tilgang til morsmålslærere, både fordi noen elever vil profitte på det og fordi de kunne bidratt til bedre kommunikasjon og samarbeid med hjemmet.

Resultater fra intervju med R3, Rigmor

Rigmor snakker en del om en progresjonsplan som hver avdeling ved skolen har utarbeidet. Den inneholder temaer som er veiledende for trinnene, men understreker at LK06 er det viktigste overordna dokumentet for hennes undervisning sammen med det felles læreverket for trinnet. På oppfølgingsspørsmål om hva som vektlegges i progresjonsplanen i forhold til opplæring av minoritetsspråklige sier hun at det står ikke noe spesielt om det i planene, men nevner at hele personalet får mer og mer innføring i begrepsopplæring og veiledet lesing fra andre lærere som er i utdanning på området, spesielt LSV. Hun forklarer hvordan de jobber med tekster de leser i klassen:

R3: Alle tekstgjennomganger er egentlig veiledet lesing i form av at vi leser og så stopper vi hele tiden og hva var det vi leste nå, hvilke ord var nye (...) og vanskelige, så skriver vi ofte opp ordet på tavla (.) med forklaring, og så har de ofte ei sånn lita glosebok som vi kaller for begrepsboka der de skriver opp alle nye ord og så forklaringa på de. Så hvis man da møter på det ordet (.) igjen (.) og spør seg selv hva det betydde så er det ofte slik at de tar fram begrepsboka og slår opp da, og den bruker de også når de leser stillelesing selv. (.) så vi jobber egentlig litt sånn hele tiden da med å analysere nye begreper og prøve å (.) bruke de så ofte som mulig da (.) sånn at det blir innlært.

I tråd med svarene fra de andre informantene svarer også hun at det ikke eksisterer tospråklig og/eller morsmålslærere på skolen, et forhold hun forteller har blitt etterspurt fra foreldrene. Samtidig peker hun på utfordringer vedrørende det å skulle ha morsmålslærere på skolen:

R3: Skulle vi hatt morsmålslærere måtte vi hatt 50 forskjellige språk (..) (---) så det har liksom ikke blitt prioritert, samtidig så jobber vi da veldig mye med få elever i hver basisgruppe, at alle lærere er norsklærere, (.) så det er god dekning og vi jobber mye med begreper og (.) så det blir på en måte en god (---) opplæring med norsk som andrespråk, da.

På oppfølgingsspørsmål om hun kan presisere hva hun mener med at alle er norsklærere, sier hun: *... alle vi som er kontaktlærere underviser vår basisgruppe i norsk. Det er viktig at alle vi kontaktlærerne har kjennskap til sin basisgruppes elever ferdigheter da, i det faget.*

På ytterligere et oppfølgingsspørsmål, der jeg spør om andre fag kan sees som norskfag, svarer hun

R3: Jeg setter aldri elevene mine til å lese en tekst stille (.) i naturfag, (---), fordi det er så veldig mange begrep som trenger forklaringer. Så vi leser gjennom det sammen. Så på den måten er det jo norsk, ja.

På spørsmål om hvordan skolen definerer det å være minoritetsspråklig, sier hun at det er lite omsnakket fordi majoriteten på skolen er minoritetsspråklige og at det derfor er helt naturlig å undervise denne elevgruppen. Indirekte sier hun at de har et annet morsmål enn hennes:

R3: Men (---) jeg har det hele tiden i hodet, at, at jeg har et språk som for meg er så opplagt (.) mens for dem så er det så masse nye ord å lære hele tiden .

R3: Hvis en møter et vanskelig norsk begrep da, så kan jeg gjerne av og til spørre elevene, når jeg forklarer ordet for elevene, finnes det et ord for det på ditt morsmål? Og da gjør de kanskje det og da er det nesten litt sånn stolthet rundt det å være minoritetsspråklig da, fordi at de har litt flere assosiasjoner.

Jeg spør hvordan arbeidet med opplæringen av minoritetsspråklige kvalitetssikres og følges opp, og hun sier at siden mange av elevene har vedtak om særskilt norskopplæring etter §2-8 er alle forpliktet til å gi ekstra tilpasset norskopplæring.

R3: ... i min basisgruppe har jeg ingen elever med norsk som morsmål (.) sånn at det blir på en måte at alle får den tilpasningen (.) hele tiden da. Hadde jeg hatt 50-50 hadde det vært mye vanskeligere, men det (---) sånn at (---) jeg tenker hele tiden at jeg forplikter meg til den paragraf 2-8 (.). At de får en tilpasset undervisning i form av at de (---) får en vinkling på norskfaget som er veldig tilpassa og gjennomarbeidet da (.) xxx begrepsopplæring.

Hun never også at skolen bruker kartleggingsprøver som SL40 og ordkjedep prøven, og at undervisningen hele tiden tilpasses grupper av elever med ganske like behov. Likevel er det en del utfordringer knyttet til kartleggingene:

R3: Vi har for eksempel en gruppe da (.) med elever som vi driver og kartlegger (---) i forhold til om det kan være lese- og skrivevansker (.) fordi de (---) både leser og skriver veldig sakte, og det er på en måte ikke begrepene som er problemet , det er (---) rett og slett avkodingen...

R3: Er det en elev som trenger en (---) individuell opplæringsplan? (---) som har sånn der lærevansker, er det en elev som har lese- og skrivevansker, eller er det en elev som bare er dårlig i norsk rett og slett?

Av praktiske og fysiske rammefaktorer hun anser som viktige for å drive sin undervisning, nevner hun først og fremst det alle elevene har tilgang på, nemlig lærebøker. Hun har imidlertid noen ønsker, blant annet classesett med ordbøker til hvert trinn. Smartboard er også en aktuell rammefaktor, fordi det gir så mange muligheter til visualisering med bilder,

film og lyd. Prosjektor har de tilgang på, men noe tungvint da disse ikke er fastmontert i klasserommene.

Nasjonale prøver er gjennomført på årets 5.trinn, og informanten forteller at ca. 60% av elevene var på nivå 1, altså under kritisk grense. Hun fremhever imidlertid følgende:

R3: Men, det som er så spennende med denne skolen her da, synes jeg, er at (.) grunnen til at det er så lavt, er at de er så dårlige i norsk (.). De har så dårlig begrepsapparat, og når de begynner i 5.klasse da (.) noen har ikke gått i barnehage en gang, og så snakker de kanskje bare morsmålet hjemme, og da har de liksom hatt 4 år på å lære seg bra norsk. Likevel er de svake, de skårer på nivå 1. Men, så går det 3 år til, da har de lært enda mer norsk, og så ser en at resultatet på 8.trinn er veldig mye bedre da. Jeg hadde, de som går i 8.nå hadde jeg fra de begynte i 5. og opp til 8. sist, og så ser at da at "wow- nå skårer de veldig mye bedre". Og så kommer de i 10. og så går de ut som en av de beste skolene i Oslo på avgangseksamen. Og det er fordi at da har de lært seg så bra norsk, at da kan de liksom begynne å lære (..) å gå litt mer i (..) dybden da, i hvert fag. Så det er jo det som er så spennende, at det er en så enorm progresjon, og så tror jeg en skal la være å fokusere så mye på hvor lavt resultatet faktisk er på 5.trinn, fordi at de driver på å lære seg norsk, og så (.) blir det liksom bedre og bedre. Så en må tenke veldig langsiktig. Hvis ikke blir en helt knekt, hvis en begynner å analysere det 5.trinns resultatet da, (.) eller (.) etter 4.trinn er det jo egentlig.

På spørsmål om hva hun legger i leseforståelse, er det lesestrategier og forståelse hun trekker frem som mest sentralt. Hun gir flere eksempler på strategier hun bruker; tankekart, BISON-overblikk⁶², SAM-skjema⁶³, nøkkelord, VØL-skjema⁶⁴, lage tegneserier. Hun forteller også at dette er noe som etter hvert er blitt godt innarbeidet hos elevene, og gir flere eksempler på hvordan hun jobber med dette i undervisningen.

R3: ...Nå har vi om eventyr som tema, og så skal de fortelle eventyr, og da fikk de velge seg et eventyr hver. Og så var de litt sånn opptatt av hvordan de skulle huske alt det her, "får vi lov å bruke en læringsstrategi?". Ja, selvfølgelig, og det er litt kult for da bruker de de begrepene sine og de får lov å lage nøkkelord eller en tegneserie da, for da er det lettere å huske det. Så de bruker de strategiene nå da, og det er litt artig at de bruker dem og at det ikke bare er noe vi må gå gjennom (.) og så glemmer de det etterpå.

Ord og begreper var også en faktor som ble vektlagt som viktig for leseforståelse, og hun utdyper:

⁶² Bilder og bildetekster, Ingress/Innledning, Siste avsnitt/sammendrag, Overskrifter, NB-ord (ord som skiller seg ut: kursiverte ord, ord med fet skrift, ord med understrekinger)

⁶³ Skjema for sammenligning av fakta i to ulike tekster om samme tema, komparativ lesing (også kalt venn-diagram)

⁶⁴ Skjema der elevene skriver hva de VET og ØNSKER Å LÆRE (i forkant av lesing) og har LÆRT (etter lesing)

R3: *Vi jobber veldig mye med det at når de møter et vanskelig ord så må de ikke bare lese det og "åh, det skjønte jeg ikke" og så bare lese videre. At de stopper opp og finner ut hva det ordet faktisk betyr. Så det er de blitt mer og mer bevisst på, da, det er noen som kanskje ikke er like flinke til det. Fordi de (---) er så vant til å ikke forstå.*

Hensyn hun tar til elevgruppen sin i undervisningen er at hun legger om dialekten sin, og at hun bruker veldig mye tid på ord og begreper:

R3: *Og så er det jo det med at for hvert eneste ord vi bruker, som kan være vanskelig å forstå, så forklarer jeg hva det ordet betyr. Noen ganger muntlig, men som regel skriver en det opp for å liksom visualisere skrivemåten også. Og at de skriver det inn i denne ordboka, og (.) vi bruker masse tid på det. Men jeg tror det funker.*

I forbindelse med alle ordene elevene ikke forstår peker hun på to utfordringer. Den ene i forhold til å kartlegge hvor mye elevene egentlig forstår, og den andre gjelder å skulle tilpasset opplæringen.

R3: *Fordi det er veldig mange elever som bare (---) klarer å skjule hvor svake de er. At de sitter i timene og "ja, ja", bare nikker og kan være god på noen sånne tekniske ting (.) som avkodingen. Den kan være kjempebra for eksempel (.) Men så skjønner de egentlig ingenting (..) av det de leser og det de skriver, fordi (.) men uten at de gir uttrykk for det da. For ofte så er det kulturelt betinget at de skal være så flinke, at de skal prestere, at de skal bli leger hele gjengen, men så (---) forstår de egentlig veldig lite da. Og jeg kan bruke lang tid på å gjennomskue det.*

R3: *...Så synes jeg at det (.) ja det er krevende å skulle tilpasse lekser og leselekser og sånt til hver enkelt elev, jeg bruker ekstremt masse tid på det (---) det er noe vi skal satse på nå.*

På et oppfølgingsspørsmål om det er noe mer hun vil si om hvordan hun jobber med elevenes leseforståelse, sier hun:

R3: *Jeg er veldig glad i å fortelle historier, og da (.) forteller jeg ofte en historie, som kan sette i gang tankene til elevene, så de kan få et bilde oppi hodet om hva dette handler om, og (...) så leser vi teksten da.*

Å kunne forklare et ord og kanskje kunne synonymer for ordet, er det hun legger i vokabular. Hun sier hun vektlegger det hele tiden i sine fag, da hun bruker bilder, synonymer, visualisering for å skape assosiasjoner og elevens morsmål når ord skal gjennomgås og forklares. Hun understreker også betydningen av at elevene får brukt ordene mange ganger.

R2: For en må jo bruke et ord rundt 10 ganger for at en elev skal huske det.

CK: Hvordan underviser du, med tanke på å utvikle elevenes vokabular?

R3: *Vi har sånn dere veiledet lesing-prosjekt innimellom.* Hun forteller litt om sist gang:

R3: *Da var det en hel uke hvor vi jobbet med en tekst (.) om samfunn, hva er et samfunn for noe, og så valgte vi ut 10 ord i den teksten, og så jobbet vi med de (.) de ordene i alle fag. (---) Vi jobbet med dem i (.) kunst og håndverk for eksempel, der snakket vi om hva er et samfunn, hva er demokrati for eksempel var et av de andre begrepene, og tegnet Stortinget og liksom ble veldig sann tverrfaglig tenking da, rundt de begrepene.*

På oppfølgingsspørsmål om hvilke ord som vektlegges i et slik prosjekt svarer hun:

R3: *Faglige ord, og tverrfaglige ord. Når vi har i samfunnsfag så er det "demokrati", "diktatur" (---) men "felles" for eksempel det er også et sånt generelt ord vi har med som begrep (.) og som ofte går igjen på nasjonale prøver, da.*

Videre vektlegger hun muntlige aktiviteter for å utvikle elevenes vokabular:

R3: *Jeg forteller veldig mange historier, og så snakker vi rundt de og (.) de er veldig aktive muntlig. De har blitt veldig flinke xxx de forteller hverandre historier, holder bokpresentasjoner og (.) forteller om bøker de har lest og eeh (.) vi snakker mye og om enkle ting som hva gjorde du i helgen, så får alle fortelle litt. Så det er en styrt samtale, men de får også diskutere to og to når vi har lest en tekst, at de får en oppgave "hva tror du skjedde", "hva tror du skjer videre", "hvorfor", og sann, og så diskuterer de det to og to.*

CK: Hvis du skal trekke ut en ting i din undervisning som du tenker er det viktigste du gjør for å utvikle elevenes ordforråd?

R3: *At vi (.) at vi leser alle tekster sammen (.) som en sann veiledet lesing, og at vi stopper opp for hvert ord og forklarer det muntlig, prøver å gi assosiasjoner rundt ordet, eeh (.) bruker synonym, og skriver det opp med forklaring og inn i begrepsboka (.) slik at det blir en sann rutine.*

Utover de betingelsene hun har nevnt tidligere i intervjuet angående digitale rammer som smartboard i klasserommet, er det ytterligere en betingelse for undervisningen hun trekker frem avslutningsvis:

R3: *At en kanskje kan (.) eh ha stasjonsundervisning (.) litt mer, det har jeg tenkt at jeg har lyst å gjøre litt mer av, hvor de på en gruppe kanskje leser en tekst og diskuterer den, mens en gruppe sitter sammen med læreren og får spørsmål (.) som de skal svare på. På ei gruppe skal de skrive en tekst selv (.) en avslutning på teksten eller oppgaver de skal svare på, på en annen skal de kanskje tegne. Slik at de ut fra det samme temaet da, kanskje får ulike måter å tolke og analysere ei oppgave på. Ja, det tenker jeg kan være veldig fint, for da får en litt flere måter å jobbe på som en kan tilpasse de ulike læringsstilene, og det er jo noen elever som er mer aktive, mens noen synes det er greit å sitte i ro (.) så slik at de får litt forskjellige måter å lære på.*

Vedlegg 10 Notater fra observasjon av fem timer med undervisning på mellomtrinnet

Observasjon av R1, Geir

Observasjonen skjer i dobbel gruppe (29 elever) i en RLE-time. Timen starter med at elevene får beskjed om å hente bøker og pennal. Lærer samler deretter alles oppmerksomhet rundt første lysark på en powerpointpresentasjon. Lysarket gir en oversikt på hva de har gått gjennom så langt i år i RLE, og hvilke temaer som gjenstår. Nå holder de på med kristendommen. Neste lysark er et kart som viser hvor kristne er mest utbredt, og lærer forklarer at utbredt betyr hvor det er mest vanlig at kristne bor i verden. De studerer kartet sammen, og finner ut hvor i verden det bor flest kristne og ikke så mange kristne. Lærer kommer inn på at i kristendommen og mange andre religioner er tilgivelse viktig, og spør elevene om hva tilgivelse betyr. En elev rekker opp hånda, og svarer: ”Hvis noen har gjort noe galt, så sier den andre at det er greit”. Lærer responderer med å si ”Ja, å si unnskyld”. Lærer sier: ”Nei, ikke det, men å si at det er greit”. Lærer går videre på dette med å stille et filosofisk spørsmål til elevene: ”Er det alt vi kan si ”det er greit” til? Skal vi tilgi alt? Hva er greit å tilgi?”. Elevene virker enige om at terrorister kan ikke tilgis, heller ikke bankranere. Lærer spør hva de synes om de som stjeler for eksempel en sjokolade i butikken, er det greit? De summer litt rundt dette og en elev konkluderer med at det er heller ikke greit. Det er mange av de samme elevene som er aktive i diskusjonene. Lærer beveger seg rundt og spiller rollespill om tilgivelse i ulike situasjoner med noen av elevene.

Lærer sikrer elevens oppmerksomhet når han går gjennom timens mål, som er å vite hva treenigheten er. Lærer er tydelig på at alle elevene skal kunne fortelle han hva treenigheten er når de går fra timen. Han viser bilde av en trekant for å illustrerer Guds treenighet, at Gud har tre sider. Dette illustreres videre med bilder av Gud som skaper, Gud som frelser (Jesus) og Gud som Den Hellige Ånd. Han forklarer ”frelser” med synonymet ”redder”.

Elevene får i oppgave å skrive av en side fra powerpointen, og så skal de stillelese i ViVo. Dette er individuelt arbeid, og lærer samler elevene rundt felles opplesing av en tekst han leser høyt om The Big Bang, som en kontrast til Gud som skaper av verden. Ingen av elevene hadde hørt om The Big Bang før. Etter både stillelesing og høytlesing stiller lærer spørsmål til elevene om tekstens innhold.

(Halvveis i timen kommer skolens inspektør inn, og henter frem tre elever. Disse elevene hadde funnet en sekk med mobil og fyldig lommebok og nøkler i veikanten og levert den til

kontoret. Det var en bestemor som hadde mistet den da hun trillet barnebarnet sitt, og hun var så lykkelig over de ærlige barna at hun fordelte pengene hun hadde i lommeboken sin i tre konvolutter som disse barna fikk i finnerlønn. Dette passet for øvrig ganske godt inn i timen. Hvis en finner en sekk, tar pengene og kaster fra seg sekken igjen, er det greit? Kan en be om tilgivelse da?)

Så fortsetter timen med treenigheten igjen, og lærer spør enkeltelever om å forklare den. Elevene er usikre. Lærer øver sammen med dem og viser hvordan de skal svare med hel setning om hva treenigheten er: ”Nå holder jeg hendene foran øynene, og sier: Kristne tror at Gud har tre sider, Gud, Jesus og Den Hellige Ånd”. Så gjør elevene det felles i hel klasse, og så snakker de sammen to og to der de øver seg på å forklare treenigheten. Til slutt tar lærer en spørreunde felles i klassen, og roser og bekrefter de som sier det riktig. Før elevene går ut til friminutt, må alle elevene fylle ut en ”læringsbillett” som fungerer som en utgangsbillett. Der skal de skrive hva treenigheten er, og vise den til lærer som står ved døren og godkjenner. Noen må presisere og får hint av læreren hva som mangler. De går da tilbake på plassen sin for å omformulere.

Observasjon av R2, Greta

Her følger feltnotater fra observasjoner i Gretas basisgruppe på 7.trinn. Jeg observerte den samme basisgruppen i to skoletimer, først i norsk og deretter i matematikk. Hver time varte ca. 60 minutter. Det var friminutt mellom timene. Gruppen besto av 17 elever.

1) Første time er norsk. Lærer starter timen med å gjennomgå mål for timen og plan for dagen. Timens mål er å presentere en fagtekst. Lærer spør klassen ”Husker dere hva vi gjorde for to dager siden?”. Elevene kommer med innspill, og lærer knytter det til dagens aktivitet. Hun spør videre om noen har spørsmål til det de skal gjøre i dag (presentere fagtekster) og elevene som spør blir lyttet til og får respons. Det kommer frem flere problemstillinger fra elevene i forhold til presentasjonene, blant annet hva om de har skrevet om samme tema? Lærer vinkler dette positivt og sier at det er bare spennende å se hva den enkelte har valgt å presentere selv om det er samme tema, og kommer med løsningsforslag om at de som har samme tema kan presentere hver sin dag. Elevenes utfordring er å presentere muntlig uten selve fagteksten de har skrevet, og de har kun lov å bruke tegninger og huskelapp med nøkkelord i fremføringen. Dette har de forberedt. Lærer legger vekt på at det er den enkelte

elev som bestemmer hvordan sin fremføring skal være, om de vil bruke plakat, bare fortelle muntlig, eller noe annet. Det viktigste er å kunne utenat.

Noen elever glemmer å rekke opp hånda når de vil si noe, da korrigerer lærer ved å si ”Rekk opp hånda- men spør gjerne”.

Før presentasjonene starter skal de gjennomføre ukens orddiktat, der lærer leser opp en setning og gjentar det ordet elevene skal skrive. Dette er fast hver uke. Denne uka var det ord med å-lyd som var i fokus (oss, rotte, hoppbakke, soppene, sokker, stokk, lokket, komme, gås, kopp, klokke, hopper, flommen, topp). Noen av ordene ble gjentatt høyt av enkeltelever, og det var hoppbakke, soppene og lokket. Eksempel på setninger: ”Jeg så en gås som gikk på veien”. ”Flommen kom og tok huset vårt”. ”Jeg gikk opp på en topp”.

Så er det klart for presentasjoner. En elev rekker opp hånda og spør om de kan få noen minutter til å øve på. Lærer gir elevene 3 minutter, og alle elevene er ivrige på å øve hver for seg unntatt en elev. Lærer går straks bort til denne eleven som sier at han ikke har forberedt seg, og lærer gir noen tips til hva han kan gjøre for å få fremført (han kan tenke inni hodet sitt, hente seg et ark og notere støtteord). Eleven velger å hente et ark og begynner å notere litt. Etter tre minutter sier lærer i fra, og spør elevene om de husker hva de har snakket om er viktig når de skal fremføre, hva som er kriteriene. Lærer og elever repeterer i fellesskap at de skal huske noe (ikke alt) fra fagteksten de har skrevet, at de kan ha små huskelapper, at de kan ha plakater med tegninger og bilde på. Så får elevene tydelig beskjed om å rydde pulten sin slik at alle klarer å være stille under presentasjonene, bare plakaten får ligge fremme. Lærer roser og bekrefter. Så gis det beskjed om å legge hendene i fanget eller et sted de ikke lager lyd, før kriteriene for hvordan et godt publikum skal være (lytte, være stille, lov å le hvis det er morsomt men ikke av noen) gjennomgås. Videre gjennomgås hvordan den som skal presentere skal gjøre det: snakke utenat, og velge ut noe men ikke alt, fordi lærer skal jo lese hele teksten deres senere. En elev spør om de har lov å stille spørsmål til den som presenterer, noe lærer synes er et godt forslag: ”God idè med spørsmål. Det er jo ikke sikkert man kan svare, men bare rekk opp hånda og spør”. Elevene som fremfører denne dagen har fagtekster om samene, ørkenen, beduiner og regnskogen. Lærer roser og bekrefter hele veien, både de som fremfører og de som er publikum. Hun prøver å trekke de elevene som er passive i forhold til tilbakemeldinger med ved å oppmuntre til det: ”Dere har jo også mye bra å si!” Flere deltar og gir positive tilbakemeldinger og tips etter hvert. Når det blir gitt tips til noe som kan gjøres enda bedre neste gang, er lærer påpasselig med å vinkle det positivt, for

eksempel når en elev fikk tilbakemelding om å snakke høyere neste gang, så sa læreren at hun satt foran og hørte jo kjempegodt men at det kan være vanskelig for de som sitter helt bakerst å høre like godt. Hun gir også tips til hvordan de kan stå, for noen elever synes det er vanskelig å vite hvor de skal gjøre av hendene under fremføringen. En elev gir tilbakemelding om at den som fremførte hadde huskelapp bak på plakaten, derav lærer vinkler dette positivt: ”Ja, det var et kjempesmart triks”. Lærer roser jevnlig, underveis gjennom hele timen: ”Dere har vært et kjempebra publikum i dag!” Og halvveis oppsummerer hun hva elevene har gjort så langt: ”Dere har gjort en kjempejobb med dette, og så mye forskjellig! Noen har hatt skuespill, noen har hatt plakat og bilder, mens andre har fortalt og vist masse kunnskap med det”. Så legger hun vekt på alt det positive så langt, og at sier at selv om noen kanskje begynner å bli slitne så fortjener de som fremfører til slutt også å ha et superpublikum. Hun minner elevene om å legge bort småting og legge hendene i fanget. Fremføringene fortsetter, og mot slutten spør lærer elevene ”Har dere lagt merke til at det er veldig lett å gi stjerner i dag?”. Elevene er enige, og flere melder seg frivillig til å fremføre. Etter en av de siste fremføringene sier en av guttene i publikum at den som fremførte hadde huskelapp bak på plakaten uten at han sa så mange fakta”. Også her vinkler og responderer lærer positivt ved å si: ”Kanskje hun hadde faktaarket der og plukket ut noen av dem. Og det er jo lov!” Mot slutten spør lærer hvor mange som gjenstår å fremføre på mandagen, og elevene rekker opp hånden. Lærer sier at de som fremfører mandag får ekstra tid til å øve i helgen, og at de kanskje har fått mange gode tips av dagens fremføringer som de kan bruke. Så spør hun elevene hva de synes om dagens fremføringer. Svar som at det var morsomt og interessant ble gitt. Lærer spør da elevene ”Hvorfor ble det morsomt og interessant?”. Elevene svarer at det var fordi publikum var bra, at det ble gjort mye forskjellig i fremføringene, at det var bra at noen hadde bilder og gjenstander de viste frem, at det var mange fine tegninger, og at alle klarte å si viktige fakta. Lærer gir uttrykk for at hun også er svært fornøyd, og oppsummerer elevenes tilbakemeldinger samt de smarte triksene som huskekort, huskelapp bak på plakaten, og å bruke litt skuespill. Hun understreker at det er fullt lov å bruke gode ideer fra andre (spesielt rettet til de som skal fremføre på mandag). Timen avsluttes og elevene går til friminutt.

2) Neste time står matematikk på timeplanen, og timen starter med å snakke om matteleksen denne uka. En elev spør om den ene oppgaven er feil. Lærer responderer med å si at det var et fint spørsmål, fordi det er lett å tro det, og at de skal se nærmere på det senere i timen. Hun spør elevene om de husker at de snakket om at denne leksen var kjempevanskelig, og at de

øver på oppgaver som de får på de store matteprøvene. Lærer understreker at det viktigste er at de har prøvd å gjøre den.

Lærer starter med den første tekstoppgaven, og tenker høyt hvilke opplysninger hun synes er viktige å hente ut, og skriver dem opp på tavla. Hun spør elevene hvordan de kan regne for å finne svaret. Noen elever får si hva de har svart, og de må også sette ord på hvordan de har tenkt for å komme frem til svaret. Regnestykket skrives så på tavla med riktig svar. Lærer spør om det er noen som har svart noe annet, og skjønt hva de har gjort feil. To elever sier hva de har svart og forklarer hvorfor det ble feil. De går gjennom oppgaven en gang til felles på tavla og lærer forsikrer seg om at alle har forstått utregningen. Hun spør elevene hva som kan være gode tips for å finne svaret, og en elev svarer at det er å finne viktige ord og tall. Lærer gir positiv respons, og gir elevene i oppgave å streke under ord og tall de synes er viktige i neste oppgave. Når lærer spør elevene hva de har streket under er det mange som vil svare, og de har streket under mange av de samme ordene. Lærer gir positiv respons og tilbakemeldinger og sier at hun har streket under de samme ordene som elevene! Hun spør også om noen har tenkt noe mer, og det kommer noen flere forslag.

Så underviser lærer konkret hvordan de kan gå trinnvis frem for å løse oppgaven. Hun ber elevene se for seg tingene i oppgaven (en spretball og en seks-etasjers blokk). Så tegner hun og viser på tavla. Hun spør hele veien om elevene er enige, og forklarer flere ganger på ulike måter for å få med alle. Hun venter så de får tid til å tenke. Elevene slipper til og får svare og tenke høyt underveis. En elev svarer riktig og en elev svarer feil. Elevene må forklare hvordan de tenkte for å finne svaret, og lærer bekrefter skritt for skritt det som er riktig. Hos den ene eleven finner de feilen i siste utregning og lærer er engasjert og sier at "Da var du veldig nær!".

Lærer oppsummerer i fellesskap med elevene. "Hvilke tips har vi snakket om i dag om hvordan vi kan løse en slik oppgave?". Elevene slipper til med sine innspill og nevner å streke under viktige ord og tall, at de kan tegne og at det er viktig å ta seg god tid og ikke bare sette et kryss på svaret man tror er riktig. Lærer bekrefter elevenes respons, og sier at hun VET at elevene kan mye mer matte enn de får vist på disse prøvene, og oppmuntrer dem til å bruke tipsene.

Siste halvdel av timen er satt av til Mattebingo, og lærer forklarer muntlig hvordan de skal spille det. De får utdelt ferdige rubrikker, og tallene som skal inn i rutenettet skrives på tavla.

Elevene får beskjed om at de må bruke alle de fire regneartene (disse nevnes muntlig), og at de kan få bingo både vannrett, loddrett og diagonalt (nevnes også muntlig). Så spiller de mattebingo en og en. Etter en runde er det en gutt som spør: "Hvordan får man Bingo?". Lærer viser og forklarer individuelt (jeg får vite etterpå at han var en av to gutter som akkurat hadde begynt i klassen etter et år i mottaksklasse). Lærer spør jevnlig om hun sier tallene passe fort, og tilpasser seg elevenes respons, selv om hun sier at "det skal jo gå litt fort. Men ikke altfor fort, hun forteller at det skjedde med henne på lærerbingo og det var ikke noe gøy. Så hun oppfordrer dem til å være ærlig og si fra. Det kommer frem at det gikk litt fort så hun sier "Ok, litt roligere, men følg godt med for neste tall kommer ganske fort".

Etter tre runder skal de spille bingo i grupper med økt vanskelighetsgrad på oppgavene, men elevene spør om å få øve en gang til alene før de går i grupper. Avstemming viser et stort flertall for dette, så da bestemmer lærer at de gjør en individuell runde til.

Etterpå setter elevene seg i sine faste arbeidsgrupper, og de to nye guttene plasseres på hver sin gruppe. Lærer går rundt og sjekker at alle sitter samlet og har noe å regne på. Hun veileder enkeltgrupper på at alle på gruppa skal regne, for da er det større sjanse for at svaret er riktig, og at de må huske å hviske så de andre gruppene ikke hører svaret. Hun ber dem om å være stille når hun snakker, og så spiller de Bingo i grupper frem til friminuttet. Lærer passer stadig på og minner elevene om at alle på gruppa må regne ut svaret, og når svarene sjekkes når en eller flere grupper har Bingo, roser hun at så mange har regnet riktig. De oppsummerer Bingoen, elevene synes det var gøy og noe var lett mens noe var litt vanskelig. Lærer spør elevene om de kan lage oppgaver til Bingo neste gang?

Observasjoner av R3, Rigmor

Dette er feltnotater fra observasjonene av to timer à 50 minutter, henholdsvis en norsktimer og en time naturfag. Det var friminutt mellom timene. Notatene fra norsktimen kommer først, og deretter følger notatene fra naturfagtimen.

Norsktimen var i en basisgruppe bestående av 14 elever. Elevene satt to og to i et lite klasserom. Mål for timen ble skrevet på tavla før timen begynte og var som følger: "*Du skal lære noen knep for å forbedre en tekst du har skrevet*". Timen startet med at elevene fikk beskjed om hvilke bøker de skulle hente fra hyllene sine; norsk bok (Zeppelin), skrivebok og en begrepsbok. Begrepsboka er en skrivebok som hver elev bruker i alle fag, der de enten på egen hånd eller felles i klassen noterer ned ord de møter på som de synes er rare, vanskelige

o.l. Dette er for øvrig godt innarbeidet hos elevene, noe jeg også ble fortalt i intervjuet. Da alle elevene hadde hentet frem det de trengte til timen, tok lærer opp tråden fra forrige time og spurte om de husket at de hadde jobbet med å skrive gode avslutninger på en fortelling. Hun brukte synonymer som ”løsningen” og ”det historien skal slutte med” for avslutningen. Elevene har denne uka hatt i hjemmelekse å skrive en avslutning ut fra en konkret oppgave i norskboka, og fire elever ønsket å lese opp høyt for de andre. Lærer oppsummerte innholdet og kommenterte noe positivt i hver enkelt tekst, samtidig som hun utfordret dem til å skrive litt lenger neste gang. Hun stilte også spørsmålet ”Tror du dette kunne skjedd på ekte?”, men går raskt videre. I den ene avslutningen er ordet ”dekk” brukt. Lærer spør om hva dekk betyr, og en elev svarer at det betyr gulvet i en båt. Lærer sier at i denne teksten betyr det det, men at dekk også kan bety dekkene på en bil, bildekk.

Timen fortsetter, og mål for timen blir gjennomgått. Lærer leser målformuleringen høyt, og spør ”Hva betyr knep?”. En elev sier ”knask eller knep” uten å rekke opp hånda. Lærer venter litt og spør en elev som rekker opp hånda. Denne eleven svarer ”triks”. Dette bekreftes av lærer som sier at man kan si både ”Jeg har lært meg lure knep” og ”Jeg har lært meg lure triks”. Elevene får beskjed om å skrive ordene knep og triks inn i begrepsboka. Lærer brukte disse ordene synonymt resten av timen. Neste ord som gjennomgås i målformuleringen er ”forbedre”. Ingen elever rekker opp hånda på spørsmål om hva det ordet betyr. ”Hva med bedre, da, hva betyr det?” spør lærer. En elev rekker opp hånda og svarer at det betyr at noe blir bedre enn det var før. Lærer gjentar elevens svar, og knytter det til ordet de snakker om ved å si at ”forbedre betyr å gjøre noe bedre, finere eller mer spennende enn før” og ”Når du forbedrer en tekst, skriver du om noe du ikke er helt fornøyd med”.

Timen fortsetter med arbeid i norskboka Zeppelin. Noen av elevene leser høyt et utdrag fra ”Pitbull-Terje”. Etter lesing forklarer læreren hvilke triks, knep, forfatterne har brukt for å fange leserens oppmerksomhet, nemlig at Pitbull-Terje ser noe som er over i løpet av få sekunder, men likevel er teksten ganske lang. En elev spør ”Hva er en pitbull?”. En annen elev svarer at det er en slags hund. Lærer bekrefter at en pitbull er en hunderase. Det blir et lite tilløp til diskusjon blant elevene om pitbuller er snille eller slemme hunder, da noen av elevene tydeligvis har hørt og erfart litt forskjellig. Lærer konkluderer med at hunder som oppdras på en god og bra måte blir snille familiehunder, og at hunder man er slem mot kan bli aggressive.

Timen gikk videre med til å snakke om sansene, og hvordan sansene kan brukes til å forbedre en fortelling slik at leseren kan leve seg mer inn i den. En elev fikk si de fem sansene høyt i klassen, og lærer skrev dem på tavla: syn, lukt, hørsel, smak og føle. Da de kommer til føle, er det en elev som sier litt spørrende ”føle?”. Lærer går til eleven og stryker han på armen og spør ”Kjenner du dette?”. Eleven nikker, og lærer sier at det er å føle. Følelsesceller gjør at du kan føle. En annen elev stiller spørsmålet ”Hva hvis du ikke føler da?”. Lærer svarer at ”Da er du lam”. En elev sier ”lam?” hvorpå lærer svarer at hvis du er lam kan du ikke føle, følelsescellene er ødelagt.

Siste del av timen skulle elevene arbeide med en skriftlig oppgave i boka, der de skulle bruke sansene i skrivingen. Lærer forklarer oppgaven, og prøver samtidig å få en urolig gutts oppmerksomhet ved å nevne en svømmetime han har hatt. Eleven blir interessert og får noen hint om hvordan han kan bruke svømmehallen i skriveoppgaven. Hvordan lukter det der? Hva hører du? Hva ser du? er spørsmål lærer stiller. Videre ber lærer alle elevene om å lukke øynene sine og tenke seg at de er hos tannlegen. De får beskjed om å bruke sansene sine: lukte, smake, lytte, se og føle. Lærer sier også eksplisitt hvordan de skal starte å skrive: Når jeg sitter hos tannlegen ser jeg, lukter jeg, hører jeg... Elevene jobber individuelt med denne oppgaven, og lærer går rundt og gir individuell veiledning, kommer med forslag og støttespørsmål som får dem videre i arbeidet, og gir ros til de som får til. Det er mange spørsmål rundt oppgaven og lærer spør klassen om hun skal gå gjennom oppgaven på nytt. En elev sier nei, og arbeidet fortsetter. Avslutningsvis gjennomgår lærer oppgaven sammen med elevene, der de får si hva de ser hos tannlegen (pent, ryddig, hvitt, barn som holder seg til munnen, noen som gråter), lukter (ekkelig, tannkrem, noe rart som gir meg vondt i magen, tannlegehansker (lærer sier at de heter latexhansker fordi de er lagd av latex og det lukter litt rart), hører (gråt, latter), etc. Elevene er nå ivrige etter å få svare, og det er mange som rekker opp hånden. Flere av elevene ønsker å lese opp sin sanse-historie før friminuttet, men bare en elev rekker å gjøre det. Lærer oppsummerer timen med at sansene kan brukes til å forbedre en fortelling, og når en gjør det så fanger den leseren. Elevene pakker sammen og går til friminutt.

Neste time er en naturfagstime på 5.trinn, i dobbel gruppe bestående av andre elever enn i norsktimen. Elevene sitter i et stort klasserom på firer-rekker. Mål for timen er å kunne fortelle om homofile og heterofile. Lærer starter med å ta opp tråden fra forrige time og spør eleven om de husker hva de snakket om da. Elevene husker at det var pubertet. Lærer

supplerer med at de også snakket om forelskelse, og repeterer at noen jenter blir forelsket i andre jenter og at noen gutter blir forelsket i andre gutter, og at noen jenter og gutter kan bli forelsket i begge kjønn. Lærer forteller elevene en selvopplevd historie der hun møter ei jente som presenterer seg som bifil første gang de møttes. Denne jenta hadde først en jentekjæreste og etter det hadde hun en guttekjæreste. Videre forteller læreren at hun har flere homofile venner, og at de er helt vanlige og kule gutter. Lærer understreker at man ikke kan se på noen at de er homofile eller bifile. En elev sier at Jan Thomas er interessert i dameting og sånt, og at han er jo homo. Lærer responderer og sier at mange tror at alle homofile er feminine, det betyr at de er opptatt av ting jenter liker, men det kan være begge deler. Ordene homofil, heterofil og bifil skrives opp på tavla med forklaring bak, og gjennomgås muntlig. Homofil betyr samme/lik + venn. Heterofil betyr ulik/forskjellig + venn. Bifil betyr tosidig + venn. Elevene får beskjed om å skrive dem inn i begrepsboka. En elev som ble raskt ferdig med å skrive forteller at en gang han var i byen med tanta si så han en gutt kledd ut som jente. Lærer tar opp tråden og sier at det ikke har noe med homofili å gjøre, men at gutter som liker å kle seg ut som jenter kalles transvestitter. Hun poengterer at det er mange gutter som sminker seg uten at de er homo. Elevene skal så lese høyt fra naturfagsboka Yggdrasil. Ordene som er snakket om og gjennomgått på forhånd blir lest fint, mens andre ikke-faglige ord stanses opp ved. Lærer knytter det nye de leser til noe de har sett på Newton tidligere, blant annet om hva som skjer i kroppen når en blir forelsket. Lærer snakker også om at noen mener det er feil å være homo, og at slik meninger forklares eller begrunnes med religion eller kultur. For å gi eksempel på hva en begrunnelse er viser hun til presidentvalget i USA, og sier at den som vil bli president må begrunne hvorfor han/hun vil det ved å si ”Jeg vil bli president, fordi jeg mener at”. Mot slutten av timen kommer samtalen inn på at man kan arve hårfarge og øyefarge av foreldrene sine, men ikke en seksuell legning som homo eller hetero. Her blir det mye knising og æsj-kommentarer blant elevene, så lærer spør om det vet hva sex betyr på engelsk. Det var en elev som rakk opp hånda og svarte at det betyr kjønn. Lærer skriver det ned på tavla og forklarer forskjellen på seksuell legning, det å ha sex når mennesker er nakne og ordet sex på engelsk som betyr kjønn. De rekker en kort oppsummering til slutt, der lærer spør om timen var flau og om de lærte noe nytt. Elevene gir et unisont ja på det siste spørsmålet og elevene går ut til friminutt.

Vedlegg 11

En presentasjon av Våren skole (elevgrunnlag, planer, organisering, fokusområder)

Presentasjonen er basert på en samtale med avdelingsleder for 4.-7.trinn.

Våren skole har cirka 670 elever fordelt på 1.-10.trinn. Nærmere halvparten av elevene har vedtak om særskilt norskopplæring etter § 2-8. Elevtallet på 1.-7.trinn er rundt 440 elever, og cirka 87 % av elevene har et annet morsmål enn norsk. 8.-10.trinn består av rundt 230 elever og cirka 65 % av elevene har et annet morsmål enn norsk.

Skolen har de siste årene gjennomgått en endring i elevmassen fra å være en veldig “norsk” skole med få minoritetsspråklige elever til å være en skole der de minoritetsspråklige elevene er i flertall. Det gis ikke morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring ved skolen, og opplæringen av minoritetsspråklige fokuserer på at ”alle er norsklærere”. Nytt av skoleåret er en endring i ledelsens struktur ved at henholdsvis 1.-3.trinn og 4.-7.trinn er fulgt opp av hver sin avdelingsleder og Språk- og leseveileder. Denne inndelingen begrunnes med nasjonale prøver på 5.trinn, og større fokus på den andre leseopplæringen. Avdelingslederen for mellomtrinnet er både inspektør og Språk- og Leseveileder, mens på 1.-3.trinn har de en inspektør og en SLV. Denne ordningen er tenkt å gi en tett oppfølging av lese- og skriveopplæringen på ulike trinn, blant annet ved å hjelpe til med kartlegginger og gjennomføring av tiltak og gjennom jevnlig møter med teamene.

Det foreligger lokale planer knyttet til lese- og skriveopplæringen. Av innhold nevnes generelt et høyt fokus på ord- og begreper i alle fag, bruk av strategier for forståelse og læring, og en forpliktende bruk av NEIS-modellens representasjonsformer i alle fag. ”Det er blitt en del av hverdagen å tenke NEIS”. 1.-4.trinn har integrert veiledet lesing i lese- og skriveopplæringen. Denne opplæringen skjer i nivådelte grupper som sirkulerer på ulike stasjoner, derav en stasjon er lærerstyrt, og innbakt i modellen er ”Ny-Start”-kurs for elever som trenger ekstra støtte for å komme videre i leseutviklingen. Skolen prioriterer små basisgrupper på alle trinn for å kunne gi særskilt norskopplæring etter § 2-8 til alle elevene innenfor klasserommets rammer, og bruker en del ressurser på økt lærertetthet. I perioder av året organiseres opplæringen på hele skolen i nivådelte grupper etter kartlegging av elevenes ord- og begrepskunnskaper. Disse periodene kjennetegnes av tverrfaglig jobbing med et tema.

LSV og inspektør forteller at skolen har et stabilt personal med lite utskiftninger, og de opplever lærerne som engasjerte og positive til å drive opplæring etter § 2-8 og prinsippene bak NEIS-modellen. Ledelsen mener personalet har god kompetanse i forhold til å vektlegge for forståelse, konkretiseringer og bilder, strategier (VØL, BISON-overblikk og tankekart blir nevnt) og organisere stasjonsundervisning med nivådelt elevgruppe. Dette skoleåret har hele personalet deltatt på et flere dagers seminar der alle ble kurset av eksterne forelesere i bruk av strategier og en systematisk tilnærming til ord- og begreper i opplæringen av minoritetsspråklige.

Betingelser de ser som optimale for opplæring av minoritetsspråklige elever er tospråklige lærere, kompetanseheving i personalet generelt og av nye lærere spesielt, økonomiske ressurser til innkjøp av Smartboard og annet materiell. De ønsker seg også mer tid og penger til opplevelser og erfaringer utenfor klasserommet.

Sammenfatning:

Våren skole prioriterer små basisgrupper (10-20 elever) og tett lærerdekning i tilknytning til hvordan ressursene på skolen særskilt norskopplæring etter § 2-8. Lokale planer for lese- og skriveopplæringen inneholder et høyt fokus på ord- og begrepsopplæring, strategier for forståelse, og NEIS-modellen er sterkt vektlagt på alle trinn. Arbeidet kvalitetssikres gjennom felles planer og skolens nye organisering med avdelingsledere og Språk- og leseveiledere for småskoletrinnet og mellomtrinnet. På 1.-3.trinn har de laveste trinnene både avdelingsleder og SLV, mens på 4.-7.trinn har avdelingsleder begge funksjonene. SLV følger opp teamene i forbindelse med kartlegginger og tiltak før og etter, samt lese- og skriveopplæringen generelt. I perioder av skoleåret deles elevene inn i nivå etter språklige ferdigheter der de jobber tverrfaglig med ord og begreper knyttet til et tema. All undervisning gis på norsk gjennom hele skoleløpet. Skolen har ikke morsmålstøttet undervisning eller tospråklige faglærere.

© Forfatter: Cathrin Kaspersen

År: 2012

Tittel: De vet ikke hva en hytte er...

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo